



**University of
Zurich^{UZH}**

Chancenungleichheit bei der Vorbereitung auf das Gymnasium im Kanton Zürich

GEO 511 Master's Thesis

Author

Hannah Sommer

17-703-414

Supervised by

Dr. Sara Landolt

Faculty representative

Prof. Dr. Norman Backhaus

31.01.2023

Department of Geography, University of Zurich



**Universität
Zürich^{UZH}**

Chancenungleichheit bei der Vorbereitung auf das Gymnasium im Kanton Zürich

Zur Bedeutung der schulinternen Vorbereitungskurse für die Zentrale
Aufnahmeprüfung

GEO 511 – Masterarbeit

Autorin

Hannah Sommer
17-703-414

Betreuerin

Dr. Sara Landolt

Fakultätsmitglied

Prof. Dr. Norman Backhaus

31.1.2023

Universität Zürich
Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät
Geographisches Institut
Geography Teacher Training

Dank

Ich bedanke mich bei allen Personen, die mich vor und während des Verfassens dieser Masterarbeit unterstützt haben. Mein Dank gilt Sara Landolt für die Betreuung und lösungsorientierten Sitzungen. Weiter bedanke ich mich bei meinen Lektor*innen Daniel Baracani, Merline Burger, Pina Henzi und Danielle Schuppisser, die sich die Zeit nahmen, meine Arbeit durchzulesen und mir konstruktives Feedback gaben, bei der Schule Auzelg, meinen Arbeitskolleg*innen und den Schüler*innen, die mich dazu inspiriert haben, diese Arbeit zu schreiben. Ohne die Bereitschaft all meiner Interviewpartner*innen, die mir spannende Einblicke in das Thema der Gymivorbereitung geschenkt haben, hätte ich diese Arbeit nicht schreiben können, vielen Dank dafür. Ich bedanke mich beim Geographischen Institut der Universität Zürich und dem SNS- und GTT-Team für die Tipps am Anfang meiner Arbeit und für die finanzielle Unterstützung. Zu guter Letzt bedanke ich mich bei allen Menschen in meinem Umfeld, die mich mental unterstützt und im Alltag entlastet haben.

Zusammenfassung

In dieser Masterarbeit wird untersucht, wie verschiedene Schulgemeinden die Bedeutung der schulinternen Gymivorbereitungskurse einschätzen. In teilstrukturierten Interviews mit Lehrpersonen und Schulleiter*innen in 13 verschiedenen Gemeinden wurden Daten zu der Organisation und der Bedeutung dieser Kurse erhoben. Diese Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und in Kontext zur bestehenden Forschung und Literatur gesetzt.

Um im Kanton Zürich ins Gymnasium übertreten zu können, müssen Schüler*innen eine Zulassungsprüfung absolvieren. Das Ergebnis der Prüfung und die Vornoten bestimmen über die Aufnahme ins Gymnasium. Dies ist im Vergleich mit anderen Kantonen ein selektives Modell (Combet 2019; Felouzis und Charmillot 2017). In den letzten Jahren haben jeweils knapp die Hälfte der Prüfungsteilnehmenden die Prüfung bestanden (Sigrist und Unternährer 2021). Die Vorbereitung auf diese Prüfung ist massgebend für den Erfolg (Moser et al. 2011, 79). Nebst schulinternen Vorbereitungsangeboten für die zentrale Aufnahmeprüfung (fortan: ZAP) gibt es im Kanton Zürich auch zahlreiche kostenpflichtige Vorbereitungskurse von privaten Anbieter*innen. Diese kostenpflichtigen Kurse sind nicht für alle Kinder und Jugendliche zugänglich, da sie grösstenteils sehr teuer sind (Lern-Forum 2022). Dass diese Privatisierung zu Chancenungleichheit führt und die Tatsache, dass die Übertrittsquoten mit der Einkommensquote von Zürcher Gemeinden korrelieren, resultiert jährlich in grosser medialer Aufmerksamkeit (Gautschi 2013; Cukas 2011; Scherrer 2022). Durch das Angebot der schulinternen Vorbereitungskurse soll die Chancenungleichheit minimiert werden (Kantonsrat 2019). Die Zürcher Kantonsrätin Jacqueline Peter forderte 2019 mit einer parlamentarischen Initiative, dass alle Schulgemeinden einen kostenlosen schulinternen Gymivorbereitungskurs anbieten müssen. Der Vorstoss für eine Angebotspflicht der Politikerin wurde nicht weiterverfolgt (Kantonsrat 2019).

In 13 befragten Zürcher Schulgemeinden, die sich betreffend Sozialindex und Übertrittsquote stark unterscheiden, sind die Kurse zur Vorbereitung auf die ZAP unterschiedlich organisiert. Kosten und zeitlicher Aufwand variieren teils stark. Vertreter*innen der Gemeinden sind sich einig, dass der Übertritt ins Gymnasium im Kanton Zürich nicht chancengleich verlaufe. Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien haben mehr Ressourcen, um sich ausgiebig auf die Aufnahmeprüfung vorbereiten zu können. Die befragten Personen sind der Meinung, dass die schulinternen Kurse einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit leisten. Grundsätzlich wird die Einführung einer kantonalen

Angebotspflicht von schulinternen Gymivorbereitungskursen in allen Zürcher Primar-
schulgemeinden befürwortet.

Inhaltsverzeichnis

Dank	I
Zusammenfassung	II
Inhaltsverzeichnis	i
Geschlechtergerechte Sprache	iii
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	iii
Abkürzungen	iii
1 Einleitung	1
2 Kontextueller Rahmen	3
2.1 <i>Bildungssituation Schweiz</i>	3
2.2 <i>Bildungssituation Kanton Zürich</i>	6
3 Stand der Forschung	9
3.1 <i>Geographies of Education</i>	9
3.2 <i>Chancen(un)gleichheit im Bildungssystem</i>	10
3.2.1 <i>Strukturelle Voraussetzungen</i>	12
3.2.2 <i>Individuelle Voraussetzungen – Herkunftseffekte</i>	15
3.3 <i>Privatisierung von Bildung</i>	23
3.3.1 <i>Shadow Education</i>	24
4 Methodologie	27
4.1 <i>Datenerhebung – teilstrukturierte Leitfadeninterviews</i>	27
4.2 <i>Sampling</i>	29
4.3 <i>Positionalität</i>	32
4.4 <i>Transkription</i>	34
4.5 <i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>	35
4.5.1 <i>Kategorienbildung und Codieren</i>	36
4.6 <i>Reflexion der Methodologie</i>	38
5 Empirie	40
5.1 <i>Organisation der Kurse</i>	40
5.2 <i>Rolle des Übertritts ins Gymnasium in den Schulgemeinden</i>	46

5.3	<i>Wichtigkeit der Kurse</i>	48
5.4	<i>Zielpublikum der Kurse</i>	50
5.5	<i>Das Verhältnis von privaten und schulinternen Gymivorbereitungskursen</i>	52
5.6	<i>Chancengleichheit und der Übertritt ins Gymnasium in Kanton Zürich</i>	59
5.7	<i>Qualitätssicherung</i>	64
5.8	<i>Verbesserungspotenzial bei den schulinternen Gymivorbereitungskursen</i>	66
5.9	<i>Kantonales Konzept</i>	68
5.10	<i>Kritik und Verbesserungswünsche für den jetzigen Übertritt</i>	71
6	Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage	77
7	Grenzen der Arbeit und Ausblick	87
8	Literatur	90
9	Anhang	101
9.1	<i>Codes</i>	101
9.2	<i>Einverständniserklärung zur Teilnahme am Interview</i>	104
9.3	<i>Interviewleitfaden</i>	105
9.4	<i>Quantitative Umfrage</i>	109
9.5	<i>Persönliche Erklärung</i>	119

Geschlechtergerechte Sprache

In dieser Masterarbeit wird eine inklusive Sprache jenseits der binären Geschlechterordnung verwendet. Ich habe mich entschieden, in dieser Arbeit die geschlechterneutrale Sprache mit dem «*» umzusetzen.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<u>Abbildung 1</u> : Ausbildungssituation im ersten und zweiten nachobligatorischen Schuljahr nach elterlichem Bildungsniveau und elterlichem sozioökonomischen Status (Gomensoro und Meyer 2021, 10)	16
<u>Abbildung 2</u> : Verteilung der PISA-Mathematikleistungen 2006 im Kanton Zürich nach Schulformen (Moser 2008, 39)	21
<u>Tabelle 1</u> : Kategorisierung der Zürcher Schulgemeinden nach Sozialindex und Übertrittsquote ins Gymnasium ab der Primarschule.....	31
<u>Tabelle 2</u> : Übersicht der Kategorisierung der Schulgemeinden	32
<u>Tabelle 3</u> : Organisation der schulinternen Gymivorbereitungskurse in den befragten Schulgemeinden	45

Abkürzungen

BF – Begabungsförderung

DaZ – Deutsch als Zweitsprache

IF – Integrative Förderung

NMG – Natur, Mensch, Gesellschaft

SNF – Schweizer Nationalfonds

ZAP – Zentrale Aufnahmeprüfung

1 Einleitung

Im Kanton Zürich müssen Schüler*innen, die entweder nach der Primarschule, nach der zweiten oder nach der dritten Sekundarklasse ins Gymnasium wechseln wollen, eine Aufnahmeprüfung ablegen. In Zürich absolvieren seit Jahren circa 20 % der Schüler*innen eines Jahrgangs die gymnasiale Maturität (Kanton Zürich 2022b). Eine Quote, die im öffentlichen Diskurs immer wieder in Frage gestellt wird, zugleich aber bei den Entscheidungsinstanzen viel Rückhalt genießt (Kantonsrat 2018). In den letzten Jahren haben jeweils durchschnittlich knapp die Hälfte der Prüfungsteilnehmenden die ZAP für das Langzeitgymnasium (Übertritt ab der Primarschule) bestanden. Bei der Aufnahmeprüfung für das Kurzzeitgymnasium (Übertritt ab der Sekundarschule) sind es im Schnitt knapp weniger als 40 % (Kanton Zürich 2023). Eine Vorbereitung auf die spezifischen Prüfungsaufgaben ist entscheidend für den Erfolg an der Gymiprüfung. Eine Studie von Urs Moser et al. (2011, 172) im Kanton Zürich kam zum Ergebnis, dass Schüler*innen, die zusätzlich zum Regelschulunterricht einen privaten Gymivorbereitungskurs besuchen, bessere Chancen für einen Übertritt ins Langzeitgymnasium haben. Die Studie hat ergänzend aufgezeigt, dass vor allem Kinder aus privilegierten, bildungsnahen Haushalten das Angebot von ausserschulischer Nachhilfe oder privaten Gymivorbereitungskursen nutzen (Moser et al. 2011, 172). Aufgrund solcher Erkenntnisse ist die Debatte zur obligatorischen Einführung von kostenlosen schulinternen¹ Gymivorbereitungskursen an den Volksschulen entfacht. Durch das Angebot der schulinternen Vorbereitungskurse soll die Chancengleichheit minimiert werden (Kantonsrat 2019). Während das Angebot solcher Kurse in der Stadt Zürich obligatorisch ist, kennen andere Schulgemeinden des Kantons keine Angebotspflicht. Der Kanton spricht Empfehlungen aus, dass bei Bedarf ein solcher Kurs angeboten werden soll. Jedoch ist im Volksschulgesetz keine einheitliche Regelung der Gymivorbereitungskurse verankert (Regierungsrat 2012).

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit Chancengleichheit im Bildungssystem und fokussiert dabei auf den Übertritt von der Primarschule ins Gymnasium im Kanton Zürich. Wenn in dieser Arbeit der Übertritt ins Gymnasium erwähnt wird, handelt es sich immer um den Übertritt ab der Primarschule, ausser es ist explizit erwähnt.

Die Erkenntnis, dass die Chancengleichheit mit der sozialen Herkunft zusammenhängt, ist in dieser Arbeit zentral (Hadjar 2008, 47). Zudem ist die Privatisierung von Bildung unter

¹ Mit schulinternen Kursen sind Gymivorbereitungskurse gemeint, welche öffentlich (direkt von den Volksschulen) finanziert und angeboten werden.

1 Einleitung

anderem in Form einer Vielzahl an kommerziellen, privaten Bildungsangeboten (Bray 2017, 470) ein wichtiges Thema in diesem Kontext.

In dieser Masterarbeit orientiere ich mich an folgenden Zielen:

1. Die Organisation der schulinternen Gymivorbereitungskurse im Kanton Zürich und deren regionale Unterschiede sollen durch qualitative Interviews in der Masterarbeit erfasst werden (insbesondere zeitlicher Umfang, unterrichtende Person, Zulassungskriterien, Kosten).
2. Anhand von Interviews mit Kurslehrpersonen und Schulleiter*innen soll die Bedeutung der schulinternen Gymivorbereitungskurse analysiert werden. Die Resultate werden mit Erkenntnissen der Bildungsforschung und Bildungsgeographie zum Thema Chancengleichheit im Bildungssystem verglichen.

Daraus resultiert folgende zentrale Forschungsfrage für die Masterarbeit:

Welche Bedeutung hat die schulinterne Gymivorbereitung in Primarschulgemeinden des Kantons Zürich?

Im Rahmen dieser Masterarbeit soll eine lokale Forschungslücke geschlossen werden. 13 Zürcher Schulgemeinden, die bezüglich des Sozialindex und der Übertrittsquote möglichst unterschiedliche Werte aufweisen, sind Zentrum der empirischen Forschung.

Diese Arbeit ist an das SNF-Forschungsprojekt «Der Übertritt Jugendlicher ans Gymnasium und die Rolle privater und öffentlicher Prüfungsvorbereitungsprogramme», geleitet von Dr. Sara Landolt und Dr. Itta Bauer, angegliedert. Jenes Projekt fokussiert sich auf die Situation in der Stadt Zürich. Aus diesem Grund befragte ich in dieser Forschungsarbeit keine Stadtzürcher Schulgemeinden und konzentrierte mich auf den ganzen Kanton Zürich.

Die Ergebnisse der Arbeit sollen für das bildungspolitische Publikum neue Erkenntnisse zur Debatte über die schulinterne Gymivorbereitung, regionale Unterschiede im Kanton Zürich und die Chancengleichheit liefern. Zudem sollen die Ergebnisse an eine breitere Leser*innenschaft gerichtet werden, um die aktuelle Diskussion über politische, ökonomische und soziale Prozesse bezüglich des Übertrittes ins Gymnasium aufzuzeigen.

2 Kontextueller Rahmen

Das Bildungswesen der Schweiz ist föderalistisch organisiert. Bund, Kantone und Gemeinden sind dafür verantwortlich. Zuständig für die obligatorische Schulzeit sind die Kantone. Der Schulbetrieb selbst ist kommunal organisiert. Dies bedeutet, dass jede Gemeinde innerhalb der Schule auf lokale Verhältnisse reagieren kann (SKBF 2018, 32). Aufgrund der föderalistischen Organisation gibt es in der Schweiz verschiedene Bildungssysteme.

In den folgenden beiden Kapiteln zeige ich zuerst die Schweizer Bildungssituation und die kantonalen Unterschiede auf. Ich gehe anschliessend spezifisch auf die Bildungssituation im Kanton Zürich ein, um die kantonale Übertrittssituation ins Gymnasium verständlich zu machen.

2.1 Bildungssituation Schweiz

Grundsätzlich wird die Bildungslaufbahn in Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und Tertiärstufe eingeteilt. Der Kindergarten oder die Vorschule zählen in dieser Kategorisierung zur Primarstufe. Die obligatorische Schulzeit umfasst die Primarstufe und die Sekundarstufe I. Während dieser Zeit besuchen 95 % der Kinder und Jugendlichen eine öffentliche Schule und 5 % eine Privatschule (SKBF 2018, 32). Die obligatorische Schulzeit beginnt in der Mehrheit der Kantone mit zwei Jahren Kindergarten². Nach zwei Jahren Kindergarten werden sechs Jahre die Primarschule besucht, im Kanton Tessin fünf Jahre. Die Sekundarstufe I ist in allen Kantonen leistungsdifferenziert organisiert. Die Kinder werden folglich je nach Fähigkeiten in unterschiedliche Klassen oder Niveau-Gruppen eingeteilt (SKBF 2018, 37). Der Unterricht auf der Sekundarstufe I umfasst drei Jahre, im Kanton Tessin sind es vier Jahre (edk 2022).

Die nachobligatorische Schule umfasst die Sekundarstufe II und die Tertiärstufe. Unter der Sekundarstufe II versteht man berufsbildende (duale Berufslehre) und allgemeinbildende (Gymnasium und Fachmittelschule) Ausbildungen (edk 2022). Eine Prognose für das Jahr 2025 rechnet damit, dass knapp 28 % der Ausbildungen allgemeinbildende Ausbildungen sein werden (SKBF 2018, 104). Der Übertritt von der Primar- in die

² Im Kanton Tessin besteht die Möglichkeit bereits im Alter von drei Jahren den Kindergarten zu besuchen, so dauert dann die Kindergartenzeit drei Jahre. Obwalden und Zug bieten nur ein Kindergartenjahr an. In den Kantonen Appenzell Innerrhoden, Appenzell Ausserrhoden, Graubünden, Luzern, Nidwalden, Schwyz und Uri gilt eine Angebotspflicht, jedoch kein Besuchsobligatorium, des ersten Kindergartenjahres (SKBF 2018, 37).

Sekundarstufe ist je nach Kanton unterschiedlich organisiert. Die Zulassungskriterien für ein schweizerisches Gymnasium lassen sich grob in zwei Typen unterteilen. In zehn Kantonen finden Abschluss- oder Aufnahmeprüfungen statt, die bestanden werden müssen. In den 16 anderen Kantonen entscheiden eine Gesamtbeurteilung oder die Erfahrungsnoten der Schüler*innen über den Übertritt ins Gymnasium (SKBF 2018, 145 und edk 2022). Gut 70 % der Schüler*innen tritt nach der obligatorischen Schulzeit direkt in die Sekundarstufe II über. Davon wechseln knapp 30 % an ein Gymnasium oder eine Fachhochschule und etwa 42 % beginnen eine berufliche Grundbildung (SKBF 2018, 105).

Die TREE-Studie (Transitionen von der Erstausbildung in das Erwerbsleben) von der Universität Bern befasst sich mit dem Übergang von der obligatorischen Schule zu Erwerbstätigkeit und Ausbildung. Es handelt sich um eine schweizweite Studie. In der ersten Alterskohorte wurden über 6'000 Jugendliche von 2000 an über 15 Jahre begleitet und deren Bildungswege verfolgt. Die zweite Stichprobe startete 2016 mit knapp 10'000 Jugendlichen. Durch diese Studie wurden und werden empirische Daten zur nationalen Bildungschancenungleichheit gesammelt. Basierend auf den Daten der zweiten TREE-Kohorte betrug die nationale Übertrittsquote ins Gymnasium ab der Primarschule 2017 etwa 26 %. Die Quoten in der Westschweiz sind deutlich höher als in der Deutschschweiz. Im französischen Landesteil besuchen 48 % der Schüler*innen nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule. In der Deutschschweiz sind es knapp halb so viele. Die italienische Schweiz befindet sich zwischen den beiden anderen Sprachregionen (Gomensoro und Meyer 2021, 7-9). Die nationale Übertrittsquote ins Gymnasium ist mehrheitlich stabil, auch wenn die Jahrgänge demografisch schwanken. Das heisst, auch wenn ein Jahrgang weniger Jugendliche zählt, bleiben die Übertrittsquoten stabil (SKBF 2018, 140). Innerhalb eines Kantons sind die Bildungsentschiede Jugendlicher relativ gleichbleibend, von Kanton zu Kanton unterscheiden sich die Zahlen jedoch stark. Dies ist ein Indiz dafür, dass die Bildungsentscheide vom Bildungssystem gesteuert werden (Combet 2019, 302). Sie sind eher von dem wirtschaftlichen Angebot, ökonomischen Kriterien und gesellschaftspolitischen Überlegungen eines Kantons abhängig, anstatt von den Bildungswünschen der Jugendlichen. Die Maximalzahl von Schüler*innen an Gymnasien oder Fachmittelschulen lassen sich nicht von Jahr zu Jahr kurzfristig anpassen. Somit ist die Entscheidung für einen Typ der Sekundarstufe II stark von der Wohnregion abhängig (SKBF 2018, 108). Die Entscheidung für den einen oder anderen Schultyp wird unter anderem durch die Faktoren soziale Herkunft, schulische Leistung und lokales Bildungsangebot beeinflusst (SKBF 2018, 107).

Die Zahl der Jugendlichen, die nach der obligatorischen Schule direkt in die Sekundarstufe II übertreten, ist seit 1990 stetig gesunken. 1990 sind 83 % der Schüler*innen ohne Pause in eine berufsbildende oder allgemeinbildende Ausbildung gewechselt, heute beträgt die Quote nur knapp über 70 % (SKBF 2018, 105). Insgesamt verfügen mehr als 90 % der Jugendlichen in der Schweiz über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II (edk 2022).

Die Zulassung zur Tertiärstufe kann in der Schweiz mit einer gymnasialen Maturität oder einer eidgenössischen Berufsmaturität erreicht werden³. Die Tertiärstufe umfasst universitäre Hochschulen, ETH, Fachhochschulen, pädagogische Hochschulen, höhere Fachschulen, eidgenössische Berufsprüfungen und eidgenössische höhere Fachprüfungen (Kriesi und Leemann 2020, 4). 2016 besuchten circa die Hälfte der Studierenden auf der Tertiärstufe eine universitäre Hochschule. Die universitären Abschlüsse machen im selben Jahr aber nur etwa einen Drittel aller Tertiärabschlüsse aus (SKBF 2018, 174). Es ist ein Trend zur Tertiarisierung festzustellen. Das heisst, dass immer mehr Personen einen Bildungsabschluss auf der Tertiärstufe erwerben (Kriesi und Leemann 2020). Die Zukunftsszenarien gehen aber davon aus, dass sich dieser Trend abschwächt. In der Schweiz ist die Tertiarisierung Personen zuzuschreiben, die ihre Bildungsabschlüsse in der Schweiz erwerben. Die Zuwanderung von Personen, die einen Tertiärabschluss haben, spielt diesbezüglich eine untergeordnete Rolle (SKBF 2018, 17-18).

2006 wurde unter dem Anstreben, das schweizerische Schulsystem zu harmonisieren, das HarmoS-Konkordat in die Bundesverfassung aufgenommen. Durch dieses Konkordat sind die Kantone dazu verpflichtet, sich in gewissen wegweisenden Punkten der obligatorischen Schulzeit anzugleichen. Zum Beispiel bezüglich des Schuleintrittalters, Dauer der Schulstufen, Ziele und Übertritte (SKBF 2018, 35). Als diese Arbeit verfasst wurde, waren 15 Kantone dem HarmoS-Konkordat beigetreten. Der Kanton Zürich trat 2008 nach dem Beschluss einer kantonalen Volksabstimmung bei (Kanton Zürich 2009).

Der Föderalismus zeigt sich auch in der Finanzierung der Bildung. 2018 wurden in der Schweiz 5.4 % des BIP für Bildungsausgaben investiert (BfS 2021). Gemessen an den kantonalen öffentlichen Gesamtausgaben investiert der Kanton Zürich 31.7 % davon in Bildung. Auf der kantonalen Rangliste mit einer Spannbreite von 20.1 % (Graubünden) bis 34.6 % (Freiburg) befindet sich der Kanton Zürich hiermit auf dem dritten Platz (BfS 2021). Hochschulstandorte, demografische Zusammensetzung und das kantonale

³ Es gibt auch andere Zulassungen (Fachmaturität, FMS-Ausweis, eidgenössisches Fähigkeitszeugnis), aber diese zwei sind die gängigsten (edk 2022, ODEC 2022).

Preisniveau sind Gründe für starke Schwankungen bezüglich der Bildungsausgaben zwischen den Kantonen.

Das schweizerische Bildungssystem bewirkt im Vergleich mit anderen OECD-Staaten eine relativ gleichmässige Einkommensverteilung (SKBF 2018, 25). Die Erwerbstätigkeit ist leicht angestiegen. In der Schweiz sind Personen ohne nachobligatorische Ausbildung am anfälligsten für Erwerbslosigkeit und tiefe Erwerbsquoten. Dieser Umstand veranschaulicht die Relevanz des bildungspolitischen Ziels, welches beinhaltet, dass 95 % der 25-jährigen Bevölkerung einen nachobligatorischen Abschluss erworben haben. Die Erwerbslosenquoten zwischen Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss und einen Abschluss auf der Sekundarstufe II unterscheiden sich nur sehr leicht. Die Quote ist bei den Personen mit Abschluss auf Sekundarstufe II leicht höher. Diese Tatsache, dass in der Schweiz ein Abschluss auf der Stufe der Sekundarstufe II ein *fast so grosser* Schutz vor Arbeitslosigkeit bietet wie ein tertiärer Abschluss, unterscheidet das Land von vielen anderen OECD-Staaten (SKBF 2018, 26).

2.2 Bildungssituation Kanton Zürich

Im Kanton Zürich gestalten sich die elf Jahre der obligatorischen Schulzeit durch zwei Jahre Kindergarten, sechs Jahre Primarschule und drei Jahre Sekundarschule. Normalerweise werden die Kinder im Regelunterricht der Primarschule noch nicht nach Fähigkeiten selektioniert. Die individuelle Förderung findet innerhalb des Regelunterrichts und in allfälligen DaZ-, IF-, BF-Lektionen und spezifischen Therapiestunden statt (Reusser et al. 2013). Nach der sechsten Primarschulklasse treten die Schüler*innen in die Sekundarstufe I über, also entweder in die Sekundarschule oder ins Gymnasium. Die Sekundarschule wird im Kanton Zürich sowie in zehn anderen Kantonen vorwiegend in einem geteilten Modell angeboten. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen nach der sechsten Primarschulklasse, sofern sie in die Sekundarschule wechseln, anhand einer Gesamtbeurteilung in Niveaus eingeteilt werden. In der Sekundarschule werden folglich die unterschiedlichen Niveaus in allen Fächern in separaten Klassen unterrichtet. Im Kanton Zürich werden die Niveaus mit A, B und C gekennzeichnet. Die Anforderungsstufe C betitelt «Klassen mit Grundansprüchen» und die Anforderungsstufe A «Klassen mit erweiterten Ansprüchen» (SKBF 2018, 83). Im Gegensatz zu anderen Kantonen, die ein Modell allerorts vorschreiben, gibt es im Kanton Zürich auch Schulgemeinden, die kooperative oder

integrierte Modelle in der Sekundarstufe I kennen⁴. In der Schweiz werden die Kinder und Jugendlichen in integrierten Schulmodellen generell nicht nach Leistungen differenziert, jedoch findet der Unterricht in einigen Fächern⁵ im Niveauunterricht statt (SKBF 2018, 83; Felouzis und Charmillot 2017, 3). Ein wichtiges Ziel der Sekundarstufe I ist die Ermöglichung eines direkten Übergangs in die Sekundarstufe II für die Schüler*innen. Denn auch so kann das Bildungsziel, die Quote der Personen mit nachobligatorischem Bildungsabschluss auszubauen, verfolgt werden (SKBF 2018, 86). 2022 traten im Kanton Zürich circa 15.5 % der Sechstklässler*innen nach der Primarschule an ein Gymnasium über (Bista 2022a).

Im Kanton Zürich und in neun anderen Kantonen wird zwischen dem Lang- und dem Kurzzeitgymnasium unterschieden⁶. In beiden Fällen dauert die Ausbildung bis zum Erlangen der Maturität mindestens zwölf Jahre, ohne Kindergarten oder Eingangsstufe. In Zürich erfolgt der Übertritt ins Langzeitgymnasium nach der Primarschule, der Übertritt ins Kurzzeitgymnasium nach dem zweiten oder dritten Jahr der Sekundarschule. Die letzten vier Jahre des Langzeitgymnasiums und das Kurzzeitgymnasium gelten als der Maturitätslehrgang (SKBF 2018, 144). Im Kanton Zürich muss für den Besuch des Gymnasiums nach der sechsten Primarschulklasse oder der zweiten oder dritten Sekundarschulklasse die ZAP absolviert werden. Eine Kombination aus den Prüfungsergebnissen und den Vornoten bestimmt darüber, ob der*die Schüler*in vorläufig ins Langzeitgymnasium aufgenommen wird. Bis 2022 musste für den Übertritt nach der sechsten Primarschulklasse der Notenschnitt aus Prüfungsnote und Vornote (der Fächer Deutsch und Mathematik) 4.5 betragen. Ab 2023 muss ein Notenschnitt von 4.75 erreicht werden. Bei der ZAP nach der Primarschule werden die Fächer Mathematik und Deutsch (Sprachbetrachtung, Textverständnis und Aufsatz) geprüft. Beim Übertritt ab der Sekundarschule zählte bis 2022 nur die ZAP, bei welcher die Fächer Mathematik, Deutsch (Sprachbetrachtung, Textverständnis und Aufsatz) und Französisch geprüft wurden. Ab 2023 wird Französisch nicht mehr an der ZAP geprüft und die Vornoten werden, wie beim Übertritt ab der Primarstufe, zu 50 % berücksichtigt. Die Vornote setzt sich aus den Fächern Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch, Natur und Technik (Biologie, Physik und Chemie) zusammen,

⁴ Im Jahr 2017 wurden im Kanton Zürich 16 % der Schüler*innen in integrierten Modellen unterrichtet (Felouzis und Charmillot 2017, 8).

⁵ Weitgehend handelt es sich um die Hauptfächer Mathematik, Deutsch und Französisch/Italienisch (Felouzis und Charmillot 2017, 8).

⁶ Nidwalden, Obwalden und Uri bieten nur das Langzeitgymnasium an. In der Westschweiz und dem Tessin ist das Kurzzeitgymnasium verbreitet (SKBF 2018, 144).

2 Kontextueller Rahmen

sofern all diese Fächer auf der höchsten Leistungsstufe besucht wurden. Ansonsten zählen die Vornoten nicht. Auch hier muss ein Notenschnitt von 4.75 erreicht werden, kombiniert aus den Prüfungsnoten und den Vornoten (Kanton Zürich 2022a).⁷

Zur Vorbereitung auf die ZAP werden private und an manchen Primarschulen schulinterne Vorbereitungskurse angeboten. In diesen Kursen werden Schüler*innen spezifisch auf die Prüfungsaufgaben der ZAP vorbereitet (Moser et al. 2011, 76).

Nach dem Aufnahmeverfahren beginnt die Probezeit. Im Kanton Zürich beträgt sie für das Lang- und Kurzzeitgymnasium ein Semester.

⁷ Bei Kindern und Jugendlichen, die zuvor eine Privatschule besucht haben, werden die Vornoten nicht berücksichtigt, egal ob sie ab der Primar- oder der Sekundarstufe übertreten. Sie müssen zum Bestehen an der ZAP einen Notenschnitt von 4.5 erreichen (Kanton Zürich 2022a).

3 Stand der Forschung

Diese Masterarbeit ist in der *Geographies of Education* einzuordnen. Sie beschäftigt sich unter anderem mit den Themen Chancengleichheit und Privatisierung von Bildung. Im folgenden Kapitel erkläre ich zuerst, was unter *Geographies of Education* verstanden wird und inwiefern die Chancengleichheit und die Privatisierung von Bildung darin zu verorten sind. Danach gehe ich auf diese beiden Themen, die für diese Arbeit relevant sind, näher ein.

3.1 *Geographies of Education*

Aufgrund des steigenden internationalen wissensökonomischen Wettbewerbs im 21. Jahrhundert im globalen Norden ist das Thema «Bildung» immer mehr Teil nationaler politischer Programme geworden. Auch für Einzelpersonen haben Bildungsabschlüsse aus Schutz vor Arbeitslosigkeit und für einen sicheren Platz im kompetitiven Arbeitsmarkt einen hohen Stellenwert. Die Globalisierung und die Neoliberalisierung haben die obligatorische Schule und auch die nachobligatorische Bildung in ihrer Entwicklung beeinflusst. Das Forschungsgebiet *Geographies of Education* oder auf Deutsch «Bildungsgeographie» hat folglich an Bedeutung gewonnen (Kraftl et al. 2022, 17; Hanson Thiem 2009, 155). Die Bildungsgeographie untersucht die sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Prozesse, welche die Bildungslandschaften formen (Holloway und Jöns 2012, 482). Im Kontext dieser Arbeit ist es wichtig, den englischen und den deutschen Begriff separat voneinander zu betrachten. Die Fokusse der beiden Disziplinen unterscheiden sich. Der deutsche Begriff entwickelte sich in den 60er-Jahren aus der Raumplanung, welche sich für die räumliche Entwicklung von Bildungssystemen interessierte. Der englische Begriff hingegen befasst sich aktuell insbesondere mit der Neoliberalisierung von Bildungsinstitutionen und der Reproduktion von Ungleichheiten durch Bildung (Kraftl et al. 2022, 16). Diese Masterarbeit stützt sich auf die anglofone Definition von Bildungsgeographie, deshalb wird auch der Begriff *Geographies of Education* verwendet.

Basierend auf der Forschung von Michael Bradford (1990) unterscheidet Claudia Hanson Thiem (2009, 156-157) zwischen *inward-looking* und *outward-looking Geographies of Education*. Der *inward-looking* Ansatz stellt Themen ins Zentrum, die sich innerhalb des Bildungssektors abspielen. Wie zum Beispiel der Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und Herkunft und somit die Chancengleichheit im Bildungssystem. Der *outward-looking* Ansatz befasst sich mit den Effekten, welche die Bildung auf andere

Sektoren hat. Nach Bradford handelt es sich bei diesen anderen Sektoren um Gesellschaft, Wirtschaft und Politik (Bradford 1990, 4). Zum Beispiel sind Inklusion oder Exklusion auf dem Wohnungs- oder Arbeitsmarkt Teil dieses Forschungsfeldes. Für diese Arbeit sind primär Themen des *inward-looking* Ansatzes von Wichtigkeit.

Die Erkenntnis, dass Bildung kulturelles und ökonomisches Kapital und somit sozioökonomische Ungleichheiten reproduziert, ist ein zentrales Forschungsfeld der *Geographies of Education* (Holloway et al. 2010, 585). Ebenfalls bedeutend in der Disziplin und für diese Arbeit ist die Beziehung zwischen Individuen, Bildungsinstitutionen und ihren Outsides. Zum Beispiel der Familie, anderen sozialen Gemeinschaften oder dem Staat (vgl. z. B. Bitzi und Landolt 2017).

Geographies of Education war bis anhin ein sehr anglozentrisches Forschungsfeld und die meiste Forschung wurde im globalen Norden gemacht (Bauer und Landolt 2022, 11). Dies ist wichtig zu beachten, wenn man über das Forschungsfeld liest. In Zukunft sollte diese westliche Dominanz in der Disziplin in Frage gestellt und der globale Süden integriert werden (Kraftl et al. 2022, 20).

3.2 Chancen(un)gleichheit im Bildungssystem

Für diese Arbeit ist das Forschungsfeld der Chancengleichheit im Bildungssystem bedeutend. Chancengleichheit besagt, dass alle Personen unabhängig von ihrem sozialen, finanziellen und schulischen Hintergrund die gleichen Chancen zur Entwicklung von Fähigkeiten und Teilhabe an der Gesellschaft haben (El-Mafaalani 2020, 57). Oder anders gesagt «gleiches Recht auf Entfaltung ungleicher Anlagen (Becker und Schoch 2018, 36)». Der Grundsatz versteht also nicht, dass alle Menschen die gleichen Ergebnisse erzielen sollen. Sondern, dass jede Person bei gleicher Anstrengung die gleichen Chancen auf Bildungserfolge haben soll, unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Position. Es ist jedoch belegt, dass bei ungleichen Startvoraussetzungen zwangsläufig bestehende soziale Ungleichheiten reproduziert werden, auch wenn Personen sich im selben Leistungswettbewerb gleich anstrengen (Becker und Schoch 2018, 35).

Soziale Ungleichheit und deren Auswirkung auf die Bildung ist breit erforscht. Die Chancengleichheit bezüglich des Zugangs zur Bildung in fortgeschrittenen kapitalistischen Volkswirtschaften fällt laut diversen Studien zu Ungunsten von ethnischen Minderheiten und Schüler*innen aus einkommensschwachen Haushalten aus (z. B. Holloway et al. 2010, 585). Dies wurde in den letzten Jahren ausführlich untersucht (z. B. TREE 2022; Moser et

al. 2011 (für die Schweiz), z. B. El-Mafaalani 2020 (für Deutschland), z. B. Bourdieu und Passeron 1971 (für Frankreich), z. B. Blanden und Macmillan 2016 (für Grossbritannien)). Durch die Bildungsexpansion wurde in der Schweiz das allgemeine Bildungsniveau der Bevölkerung erhöht. Aufgrund dessen konnte die Bildungschancengleichheit verbessert werden. Deutlich ist diese Veränderung bei der Geschlechterungleichheit zu sehen. Seit Anfang der 1990er-Jahre verfügen mehr junge Frauen als junge Männer über einen Maturitätsabschluss. Mit einer zeitlichen Verzögerung zeichnet sich dasselbe bei den Hochschulabschlüssen ab. Eine Chancengleichheit bezüglich der sozialen Herkunft von Menschen im schweizerischen Bildungssystem ist jedoch noch nicht erreicht (Becker 2013, 405; SKBF 2018).

Ein Mass für Chancengleichheit im Bildungssystem ist die Bildungsmobilität. Diese bezeichnet die Beziehung zwischen dem elterlichen Bildungsstand und der Bildungslaufbahn der Kinder (Henz 1996, 17). Die Bildungsmobilität beobachtet dementsprechend die Möglichkeit zu Bildungsauf- oder abstiegen. Eine hohe Bildungsmobilität impliziert eine geringe Bildungsungleichheit. Dies bedeutet, dass bei einer hohen Bildungsmobilität die Verknüpfung zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem der Kinder klein ist. In der Schweiz ist die Bildungsmobilität über Generationen sehr tief (Pfeffer 2008, 547, 553).

Auch die TREE-Studie der Universität Bern kann eine geringe Bildungsmobilität in der Schweiz empirisch bestätigen (TREE 2022). Die Schweiz ist eines der Länder, bei welchen die soziale Herkunft der Jugendlichen den stärksten Einfluss auf deren Kompetenzen hat (Becker und Schoch 2018, 34). Die Kausalität zwischen ökonomischem Kapital des Elternhauses und der Bildungslaufbahn des Kindes spiegelt sich in der genannten geringen Bildungsmobilität der Schweiz wider (Chuard-Keller und Grassi 2021, 23).

In der Wissenschaft ist anerkannt, dass frühe Förderung Chancengleichheit erhöhen kann. Die ersten Lebensjahre sind nach neurobiologischen Erkenntnissen wegweisend im Erlernen kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten. Daher wird gefordert, dass durch frühkindliche Fördermassnahmen diese Ungleichheiten ausgeglichen werden sollen (Naumann 2014, 114-115). Je früher die Entwicklungserfahrungen, desto effektiver der Ausgleich von Bildungsnachteilen (Jenson und Saint-Martin 2006, 437). Jedoch zeigt zum Beispiel Margrit Stamm (2017) deutlich auf, dass Kinder aus privilegiertem Elternhaus ebenfalls mehr von Frühförderungsangeboten profitieren. Das umfängliche Angebot an privaten Bildungsmöglichkeiten führt dazu, dass Kinder aus privilegierten Haushalten bereits vor dem Schuleintritt über grössere schulrelevante Vorteile verfügen als Kinder aus sozial benachteiligten Schichten (Stamm 2017, 299). Stamm (2017, 293-294) berichtet,

dass dies der Fall sei, weil die Erwartungshaltung der Eltern und privates Engagement diesbezüglich eine grosse Rolle spielen. Auch werden Schüler*innen mit hohem kulturellem Kapital, die bereits in der Familie schulische Handlungs- und Denkmuster erlernt haben, von Lehrpersonen positiver eingeschätzt (Keller 2014, 81).

Die Chancenungleichheit wird einerseits durch institutionelle Bedingungen, wie zum Beispiel das Schulsystem, und andererseits Herkunftseffekte bedingt. In den folgenden zwei Kapiteln wird auf die beiden Faktoren eingegangen.

3.2.1 Strukturelle Voraussetzungen

Kinder tragen keine Verantwortung für die Bedingungen des Elternhauses, deswegen bietet die Gesellschaft und das Bildungssystem Mechanismen, um diese unterschiedlichen Voraussetzungen zu kompensieren (Becker und Schoch 2018, 36). Die Organisation des Schulsystems hat einen Einfluss auf die Chancengleichheit. Vor allem Schulstufenübergänge sind wegweisende Zeitpunkte in der Biografie von Kindern und Jugendlichen, da es sich um Selektionsmomente handelt. Die Übergänge definieren die berufliche Laufbahn und weiteren Bildungsmöglichkeiten der Schüler*innen (Neuenschwander 2010, 9).

Die frühe Selektion im Schweizer Schulsystem, bei welcher die Kinder und Jugendlichen folglich in Leistungsniveaus eintreten, verschärfen die Chancenungleichheit (Becker und Schoch 2018, 40-41). Die Einteilung von Kindern und Jugendlichen in leistungsdifferenzierte Gruppen oder Klassen nennt man *Tracking* (Schallock 2016, 288). Im Gegensatz dazu gibt es integrierte Bildungssysteme, bei welchen die Kinder nicht nach Leistungen differenziert werden und unterschiedlich starke Kinder in derselben Klasse unterrichtet werden. Das *Tracking* beginnt in der Schweiz mit dem Übertritt in die Sekundarstufe. Der Selektionsmoment findet in der Deutschschweiz nach der sechsten Primarschulklasse statt (Buchmann et al. 2016, 112). Das Modell *Tracking* bringt eine divergierende Leistungsentwicklung zu Ungunsten von sozial weniger privilegierten Kindern hervor. Hartmut Esser (2016, 379) hält fest, dass die soziale Ungleichheit in Staaten, die ein differenziertes Schulsystem kennen (z. B. Schweiz, Österreich und Deutschland) erheblich grösser ist als in Staaten, die ein integriertes Bildungssystem kennen (z. B. Finnland und Schweden). Ein hierarchisiertes System, so argumentieren auch andere Wissenschaftler*innen, erlaube somit nur eine geringe Bildungsmobilität (Gomensoro und Meyer 2021, 11; Pfeffer 2008, 554-555). Der Zeitpunkt des *Trackings* beeinflusst die Bildungsmobilität zusätzlich: Je früher die Selektion, desto mehr Einfluss hat sie (Altzinger 2015, 168).

Die Bildungsforscherin Katharina Maag erzählt im Interview mit dem Magazin «Bildung Schweiz», wie heikel Selektionsprozesse sind. Wird ein Kind falsch eingestuft, habe es laut Katharina Maag nicht die Möglichkeit, sein Potenzial vollumfänglich zu nutzen (Dickson 2022, 10). In der Schweiz findet das *Tracking* im Vergleich mit anderen Ländern früh statt (Buchmann et al. 2016, 111; Samuel et al. 2013, 3). Katharina Maag hebt im Interview den frühen Zeitpunkt der Selektion in der Schweiz hervor. Sie spricht sich für eine Selektion erst nach der obligatorischen Schulzeit aus. Bei dieser Verschiebung des Differenzierungszeitpunktes hätten die Schüler*innen mehr Zeit herauszufinden, was sie gut können und welchen Bildungsweg sie einschlagen wollen (Dickson 2022, 12).

Aufgrund der föderalistischen Organisation des Schweizer Schulsystems findet das *Tracking* nicht überall zeitgleich statt. Unter anderem deshalb ist auch die Chancengleichheit kantonale verschieden ausgeprägt (Becker und Zangger 2013, 427; Leemann et al. 2022). Die Organisation der Sekundarschule in den Kantonen ist für die Übertrittschancen ins Gymnasium ausschlaggebend. In Kantonen, die ein geteiltes Modell der Sekundarstufe I anbieten, also leistungsdifferenzierte Niveaustufen (so auch der Kanton Zürich), ist die Abhängigkeit vom sozialen Status entscheidender als in Kantonen, die ein integriertes oder gemischtes/kooperatives Modell anbieten (SKBF 2018, 83). Aktuelle Studien können bestätigen, dass die soziale Herkunft und die schulischen Leistungen von Schüler*innen, die ein geteiltes Modell besuchen, stärker zusammenhängen als bei Kindern, die eine Schule mit integriertem oder kooperativem Modell besuchen (Felouzis und Charmillot, 2017, 11; SKBF 2018, 83). Der Unterricht in einem hierarchisierten, getrennten Modell resultiert darin, dass sich der Unterschied im Kompetenzerwerb der Schüler*innen vergrößert (Felouzis und Charmillot 2017, 3-7; Meyer 2018, 43). Somit besteht die Gefahr, dass geteilte Schulmodelle nicht nur nach Kompetenzen, sondern indirekt auch nach sozialen Merkmalen kategorisieren (Gamoran et al. 1995, 687).

Auch die Maturitätsquoten sind zwischen den Kantonen sehr unterschiedlich. Dies bedeutet unter anderem, dass der Zugang zum Gymnasium je nach Kanton für Schüler*innen mit gleicher schulischer Leistung ungleich schwierig sein kann. In Kantonen mit hoher Quote ist der Konkurrenzkampf kleiner und es können prozentual gesehen mehr Schüler*innen ins Gymnasium wechseln. Dabei fällt der Übertritt ins Gymnasium sehr starken Schüler*innen relativ leicht. In Kantonen mit tiefer Quote ist es schwieriger ins Gymnasium zu kommen, auch für sehr starke Schüler*innen (SKBF 2018, 142). Regula Julia Leemann et al. (2022) haben in einer Studie in den 26 Kantonen untersucht, wie institutionelle Bedingungen des Bildungssystems den allfälligen Übertritt ins Gymnasium

beeinflussen. Auch sie kamen zum Ergebnis: Je mehr gymnasiale Ausbildungsplätze im jeweiligen Kanton angeboten werden, desto grösser ist die Übertrittswahrscheinlichkeit ins Gymnasium (Leemann et al. 2022). Diese Unterschiede auf der Angebotsseite verstärken die sozialen Ungleichheiten (Meyer 2018, 43). Dies spielt auch bei ausserschulischer bezahlter Nachhilfe eine Rolle. Leistungsstarke Schüler*innen aus Kantonen mit hoher Quote besuchen kaum Nachhilfekurse. In Kantonen mit tiefer Quote nehmen starke Schüler*innen und schwache Schüler*innen etwa gleich häufig Nachhilfeangebote in Anspruch (Hof und Wolter 2014, 9).

Auch die allfälligen Übertritte in die Sekundarstufe II und die Tertiärstufe sind sozial selektive Bildungsmomente. Die Zugangsmöglichkeiten zu den Hochschulen hängen stark mit sozialer Herkunft und auch mit dem Geschlecht zusammen⁸. Es muss jedoch festgehalten werden, dass der Übertritt in die Sekundarstufe I die Bildungschancen am massgebendsten beeinflusst, da alle weiteren Bildungsentscheide darauf aufbauen (Becker und Schoch 2018, 41; Glauser 2015, 13). Die Ergebnisse der ersten TREE-Kohorte bestätigen dies. Der Schultyp, der auf der Sekundarstufe I besucht wurde, beeinflusst den weiteren Bildungsweg massgebend (Gomensoro und Meyer 2021, 21).

Georges Felouzis und Samuel Charmillot haben 2017 einen Artikel veröffentlicht, in welchem sie die schulische Ungleichheit in der Schweiz untersucht haben. Kantonale Differenzen bezüglich Leistungen in der Mathematik (Wirksamkeit) und deren Abhängigkeit vom sozialen Status der Schüler*innen waren dabei zentral. Anhand der Korrelation von der mathematischen Leistung und dem sozioökonomischen Status der Eltern wurde die Chancengleichheit in 13 Kantonen verglichen. Die Autoren fanden heraus, dass im Kanton Zürich die Leistungen in der Mathematik am meisten mit dem sozialen Status der Schüler*innen zusammenhängen⁹. Im Kanton Zürich erklärt der Index des sozioökonomischen Status 19 % der Unterschiede der Mathematik Leistung der Schüler*innen. Das ist der höchste Wert in der Schweiz. Der schweizweite Durchschnitt liegt bei 11 %. Der Kanton Zürich wurde demnach mit einer unterdurchschnittlichen Chancengleichheit kategorisiert (Felouzis und Charmillot 2017).

Das duale Bildungssystem und die durchlässige Charakteristik des Schweizer Bildungssystems sind Faktoren, die sich positiv auf die Chancengleichheit auswirken. Die

⁸ In dieser Arbeit wird nicht auf Geschlechterungleichheiten eingegangen.

⁹ Für die Untersuchungen wurden die PISA-Daten von 2012 verwendet, lediglich für die Kantone Schaffhausen und Zürich wurden die PISA-Daten von 2009 verwendet, da sie an der Erhebung 2012 nicht teilnahmen (Felouzis und Charmillot 2017, 5).

Berufsmaturität und dementsprechend die Möglichkeit, an eine Fachhochschule in die Tertiärstufe überzutreten, verringert die Bedeutung der sozialen Herkunft von Schüler*innen (Samuel et al. 2013, 2-4). Herkunftseffekte bleiben dennoch entlang der gesamten schulischen Laufbahn wegweisend, da die Bildungsentscheidungen auf der Sekundarstufe I die weitere Bildungslaufbahn, wie bereits erwähnt, massgebend beeinflussen (Kost 2013, 486-487; Winkler 2020, 47).

Zugleich zeigt sich jedoch auch, dass geringe Leistungsunterschiede bei der Einschulung ins Schweizer Schulsystem in grossen Unterschieden im Bildungserfolg resultieren können. Ausserdem stehen sie im Zusammenhang mit der sozialen Schichtzugehörigkeit. Leistungsfremde Faktoren sind im Schweizer Bildungssystem also wegweisend für den Bildungserfolg (Becker und Schoch 2018, 36). Im folgenden Kapitel wird auf diese individuellen Voraussetzungen von Schüler*innen eingegangen.

3.2.2 Individuelle Voraussetzungen – Herkunftseffekte

Empirische Befunde zeigen auf, dass Bildungserfolge nicht nur auf Leistung und Bemühung zurückzuführen sind, sondern stark von der sozialen Herkunft einer Person abhängig sind (Hadjar 2008, 47). Kinder aus sozial privilegierten Schichten besuchen im Gegensatz zu Kindern aus benachteiligten Familien trotz gleicher kognitiver Fähigkeiten deutlich häufiger das Gymnasium (Stamm 2019, 13). Schon vor dem Schuleintritt haben Kinder unterschiedliche Startvoraussetzungen, welche mit ihrer sozialen Herkunft korrelieren. Der Einfluss des familiären Umfeldes auf die Entwicklung von Kindern ist in der Wissenschaft umfänglich anerkannt (Stamm 2017, 294). Kognitive Kompetenzen und schulrelevantes Vorwissen der Kinder sind abhängig von ihrer sozialen Herkunft. Nicht die Intelligenz ist zentraler Faktor, sondern das Umfeld, in welchem das Kind aufwächst und die sozioökonomischen Ressourcen in dessen Alltag (Buchmann und Kriesi 2010, 340). In der Disziplin wird zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden. Nach Raymond Boudon (1974) versteht man unter dem primären Herkunftseffekt den direkten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzentwicklung von Kindern, welcher sich dann indirekt auf die jeweiligen schulischen Leistungen und Bildungserfolge auswirkt. Ein Beispiel für einen primären Herkunftseffekt ist der soziale Status der Eltern, der die Bildungslaufbahn der Nachkommen beeinflusst (Glauser 2015, 33). Sekundäre Herkunftseffekte beziehen sich auf die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungsentscheidungen, diese können einen direkten oder einen indirekten Effekt auf die Bildungslaufbahn haben (Becker 2010, 25; Maaz und Nagy 2009, 153).

3 Stand der Forschung

In den nachfolgenden Ausführungen wird auf die primären und auf die sekundären Herkunftseffekte eingegangen.

Gemessen an den PISA (Programme for International Student Assessment) -Ergebnissen seit 2000 wird gezeigt, dass die Schweiz zu den Ländern gehört, bei welchen die soziale Herkunft («Bildungsabschluss, Berufsstatus und zur Approximation für kulturelle Unterschiede die Anzahl Bücher im Elternhaus», SKBF 2018, 100) und Leistungsunterschiede am stärksten zusammenhängen. Die nationale oder ethnische Herkunft spielen dabei eine bedeutend kleinere Rolle als der sozioökonomische Status und der Bildungsstand der Eltern (Becker und Schoch 2018, 40). Die soziale Herkunft ist also entscheidend betreffend akademischer Leistung, Förderung, Beurteilung und Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen (Hofstetter 2017, 24; Moser et al. 2017, 62; Maaz et al. 2008). Die PISA-Studie von 2015 zeigt das erste Mal für die gesamte Schweiz diesen Zusammenhang am Ende der obligatorischen Schulzeit auf (SKBF 2018, 100).

Die soziale Herkunft spielt unabhängig der Migrationsgeschichte eine Rolle. Jugendliche aus privilegiertem Elternhaus und Jugendliche aus benachteiligtem Elternhaus weisen einen Leistungsunterschied von 45 PISA-Punkten auf. Bei migrantischen Jugendlichen aus privilegierten beziehungsweise benachteiligten Haushalten beträgt der Unterschied 30 PISA-Punkte. Die Analyse der Ergebnisse der ersten TREE-Kohorte konnten die Zusammenhänge der sozialen Herkunft beziehungsweise des Bildungsstandes der Eltern und der Bildungswege der Kinder und Jugendlichen für die Schweiz ebenfalls empirisch belegen. Der Zusammenhang ist auf Abbildung 1 gut zu erkennen (Gomensoro und Meyer 2021, 10).

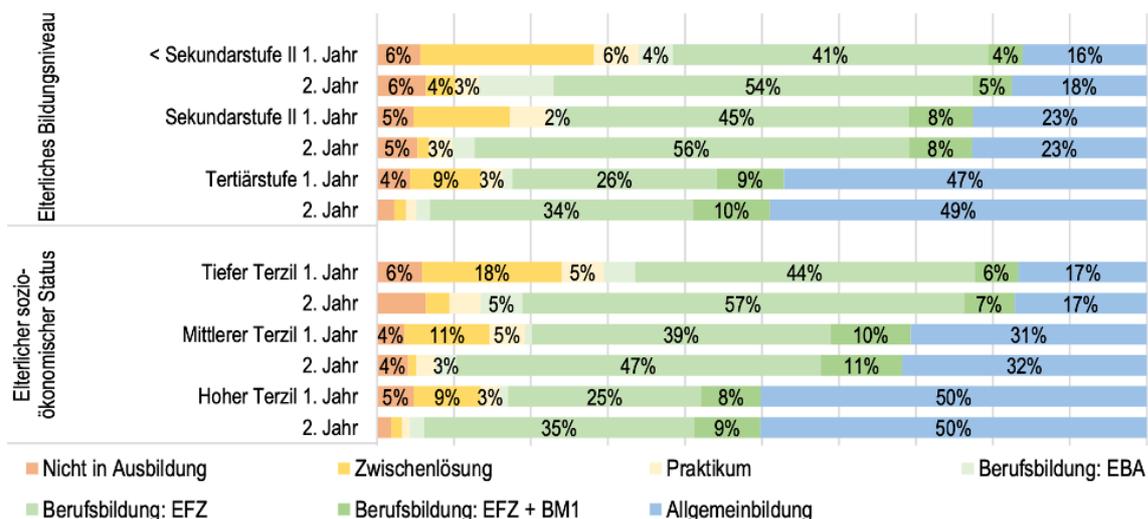


Abb. 1: Ausbildungssituation im ersten und zweiten nachobligatorischen Schuljahr nach elterlichem Bildungsniveau und elterlichem sozioökonomischen Status (Gomensoro und Meyer 2021, 10)

Lesebeispiel: 47 % der Teilnehmenden, deren Eltern eine Ausbildung auf der Tertiärstufe abgeschlossen haben, befinden sich im ersten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit in einem allgemeinbildenden Schulprogramm. Während es bei den Kindern, deren Eltern keinen Abschluss auf Sekundarstufe II haben, nur 16 % sind.

Eine empirische Studie von Moser et al. (2011) im Kanton Zürich bekräftigt, dass sozial weniger privilegierte Kinder und Jugendliche mit einer signifikant kleineren Wahrscheinlichkeit ins Langzeitgymnasium übertreten (Moser et al. 2011, 73). Im Kanton Zürich besteht zwischen der Einkommens- und Vermögensverteilung und der Maturitätsquote auf der Gemeindeebene eine positive Korrelation (vgl. Kanton Zürich 2022b und Brühlhart und Schmidheiny 2020, 15). Die durchschnittlichen Maturitätsquoten von 2017 bis 2020 variieren im Kanton Zürich von 7.1 % (Schlieren)¹⁰ bis 46.8 % (Herrliberg) (Kanton Zürich 2022b). Moser et al. (2011, 82) kamen in ihrer Studie zum Ergebnis, dass die soziale Herkunft und die damit einhergehenden unterschiedlichen Startvoraussetzungen vor allem beim Übertritt von der Primarschule ins Gymnasium eine Rolle spielen. Beim Übertritt in die Sekundarschule ist der Einfluss der sozialen Herkunft kleiner (Moser et al. 2011, 80-82).

Auch die Leistungsbereitschaft wird durch die soziale Herkunft beeinflusst. Leistungsfremde Kriterien wie zum Beispiel sozialer Status oder finanzielle Ressourcen der Familie sind wegweisende Faktoren betreffend des Leistungswillens der Schüler*innen oder ihrer Eltern (Becker und Schoch 2018, 35). Die Erziehungswissenschaftlerin Stamm (2019, 12) zeigt auf, dass Eltern, die selbst einen höheren Bildungsweg gemacht haben, über eine grössere Bildungsmotivation verfügen und wollen, dass ihr Kind auch auf das Gymnasium geht. Im Gegensatz dazu fürchten sich Eltern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, die das Gymnasium nicht besucht haben, eher vor Investitionen und hohen Zulassungshürden. Stamm (2019) beschreibt, dass die Berufslehre einen geringen finanziellen Aufwand verlange. Zudem können die Jugendlichen in einer Berufslehre bereits früh auf ein eigenes Einkommen zählen. Folglich lässt sich annehmen, dass Bildungserfolge ein Resultat von Investitionsentscheidungen sind. Diese Investitionen sind abhängig von vorhandenen Ressourcen. Die Bildungserfahrung der Eltern ist beispielsweise ein relevanter Faktor. Eltern, die selbst auf das Gymnasium gingen, haben diesen Bildungsweg für ihre Kinder geebnet und kennen die Rahmenbedingungen (Dollmann 2017, 491). Zudem

¹⁰ Die Gemeinden Flurligen und Feuerthalen weisen eine kleinere Maturitätsquote als Schlieren auf, es handelt sich jedoch um zwei Grenzgemeinden (BfS 2017), wo Kinder auch in Nachbarkantonen ins Gymnasium gehen.

können sie ihre Kinder beim Kompetenzerwerb eher konkret unterstützen und mit Aufgaben helfen. Bildungsaufsteiger*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien müssen diesen Weg und dessen Bedingungen zuerst kennenlernen (Stamm 2019, 18). Auch wurde aufgezeigt, dass Informationsdefizite bezüglich des Bildungssystems die Wahl der Bildungslaufbahn beeinflussen (Dollmann 2017, 491-492). Die verfügbaren Ressourcen (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital nach Bourdieu) eines Kindes oder der Familie sind dementsprechend bedeutsam bei Übertrittsentscheidungen. Pierre Bourdieus Kapital-Theorie (1983) besagt, dass ein Mensch je nach Kapitalausstattung andere Möglichkeiten in der Gesellschaft hat. Elementar ist, dass nicht nur das ökonomische Kapital diese Bedingungen bestimmt, sondern auch das kulturelle und das soziale Kapital. Das kulturelle Kapital ist in Bezug auf die Bildungspolitik massgebend. Der Begriff hat seinen Ursprung in einer Forschungsarbeit, welche Kinder und deren schulischen Erfolge im Kontext ihrer sozialen Klassenzugehörigkeit untersuchte. Nach Bourdieu (1983) kann das kulturelle Kapital in inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kapital unterteilt werden. Beim inkorporierten Kapital handelt es sich um Bildung. Zum Beispiel fällt der klassenspezifische Sprachgebrauch in diese Kategorie. Objektiviertes Kapital lässt sich zum Beispiel in Anzahl Bücher, Instrumente und Kunst in einem Haushalt messen. Die kulturelle Fähigkeit, diese Bücher zu verstehen und Kunst zu genießen, gehört in die Kategorie des inkorporierten Kapitals. Das institutionalisierte kulturelle Kapital beschreibt schulische Titel und erworbene Bildungsabschlüsse. Der Begriff des sozialen Kapitals umfasst alle bestehenden und möglichen Beziehungen einer Person. Anders gesagt bezieht sich der Begriff auf die Ressourcen, die einer Person aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Gruppe zur Verfügung stehen. Das kulturelle und das soziale Kapital können auch in ökonomisches Kapital konvertiert werden. Zum Beispiel durch hohe Bildungsabschlüsse und deren Auswirkungen auf dem Arbeitsmarkt (Bourdieu 1983). Bezüglich Bildungschancen ist die Kapitaltheorie von Bourdieu relevant, da alle Kapitalbegriffe diese beeinflussen. Infolgedessen haben Schüler*innen mit einer umfangreicheren Kapitalausstattung die Möglichkeit, anspruchsvollere und riskantere Bildungsentscheidungen zu treffen (Ditton und Aulinger 2011, 102; Keller 2014, 81-82).

In einer Studie von Stamm (2022) wurden 98 Fragebögen analysiert, welche von Personen ausgefüllt wurden, die als ersten Bildungsweg das Gymnasium besucht haben und aus bescheidenen familiären Verhältnissen stammen. Ihre Eltern haben höchstens eine einfache Berufslehre absolviert. Fokus der Studie war, welche Schüler*innen den Übertritt ins Gymnasium schaffen. 80 % der Befragten berichteten von knappem Platz im

Wohnverhältnis. 80 % hatten zu Hause keinen eigenen Schreibtisch, geschweige denn ein eigenes Zimmer. Geschwister wurden als Störfaktor beim Lernen beschrieben. 70 % der Befragten haben Hausaufgaben allein gelöst und konnten zu Hause nicht auf Unterstützung bei den Aufgaben zählen (Stamm 2022, 22). Im Gegensatz dazu haben Eltern mit hohem kulturellem Kapital die Möglichkeit, ihren Kindern schulische Denkmuster und Haltungen im Alltag beizubringen. Diese Umstände beeinflussen den Bildungserfolg von Schüler*innen massgebend (Keller 2014, 81). Kinder, die in einem sozioökonomisch privilegierten Haushalt aufwachsen, haben die besseren Lernvoraussetzungen, was später mit dem Bildungserfolg korreliert (Stamm 2017, 293).

Die Bildung der Eltern und ihr ökonomischer Status beeinflusst nicht nur die Bildungsmotivation, sondern auch die Erwartungshaltung der Eltern gegenüber der Bildungslaufbahn ihres Kindes (Stamm 2017, 296). Um einen Stuserhalt zu sichern, ist für Kinder mit privilegierter sozialer Herkunft ein höherer Bildungsabschluss notwendig als für Kindern aus benachteiligten Verhältnissen (Dollmann 2017, 492-493). Die Bildungswünsche der Eltern korrelieren weitgehend mit einem Stuserhalt. Für Deutschland konnte in einer Analyse von Ergebnissen der BiKS-Studie (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter)¹¹ aufgezeigt werden, dass die Bildungsaspirationen mit steigendem Bildungsabschluss der Eltern ebenfalls wachsen (Paulus und Blossfeld 2007, 501). Eltern aus sozial benachteiligten Schichten unterschätzen die Fähigkeiten ihrer Kinder eher, während sozial privilegierte Eltern die Leistungen ihrer Kinder tendenziell überschätzen (Stamm 2019, 20).

Auch kann die Erwartungshaltung von Eltern einen Einfluss auf die Beurteilung der Lehrperson haben (Stamm 2019, 20). Diese Beurteilung ist wegweisend für den weiteren Bildungsweg von Schüler*innen. In gewissen Kantonen ist diese Beurteilung gar alleinentscheidend beim Übertritt in die Sekundarstufe I. Die Ergebnisse der IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)¹² zeigen auf, dass die Schullaufbahnempfehlung in Deutschland nicht nur von schulischen Leistungen abhängt. Kinder aus bildungssystemnahen und sozioökonomisch privilegierteren Familien müssen weniger leisten, um von der Lehrperson und den Eltern eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen. Auch wurde in diesem Rahmen herausgefunden, dass Schüler*innen mit

¹¹ BiKS beruft sich auf zwei Längsschnittstudien und befasst sich mit bildungsrelevanten Entwicklungsabläufen von Kindern im Alter von drei bis zwölf Jahren. Die Studie wurde in zwei deutschen Bundesländern (Hessen und Bayern) durchgeführt (Schmidt et al. 2009).

¹² Innerhalb der IGLU-Studie werden die Leseleistungen von Schüler*innen der vierten Klasse in 50 Ländern (Stand 2016) untersucht. Die Studie wird seit 2001 alle fünf Jahre durchgeführt (Toprak-Yildiz 2021).

sozioökonomisch privilegiertem Hintergrund eine kleineren IQ benötigen, um eine Übertrittsempfehlung für das Gymnasium zu bekommen (Maaz und Nagy 2009, 157 (für Deutschland); Stamm 2019, 21 (für die Schweiz); Tomasik et al. 2018, 4, 43 (für Zürich)). Somit werden Kinder, die in einem weniger privilegierten Haushalt aufwachsen bei der Notengebung eher diskriminiert (Tomasik et al. 2018, 81). Die Beurteilung von Lehrpersonen ist abhängig von sozialen Kategorisierungen. Schüler*innen die als schulisch stark eingeschätzt werden, werden tendenziell besser benotet als Kinder die als schulisch schwach eingeschätzt werden (Heid 1988, 3). Ebenso spielt die Schichtzugehörigkeit eine Rolle, dabei werden privilegierte Kinder vergleichsweise besser beurteilt (Ditton 2016, 284). Die Wahrscheinlichkeit für einen Übertritt ins Gymnasium ist für ein leistungsstarkes Kind aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen etwa halb so gross wie für ein leistungsstarkes Kind aus privilegierten Verhältnissen. Dementsprechend kommen leistungsschwächere Schüler*innen, die das Gymnasium besuchen, fast ausschliesslich aus sozioökonomisch privilegierten Familien (SKBF, 159).

Hartmut Ditton und Jan Krüsken (2006) haben in Bayern untersucht, inwiefern die Schullaufbahnentscheidungen nach der Grundschule mit der sozialen Herkunft zusammenhängen. In 27 Grundschulklassen wurden die Bildungsaspirationen der Eltern, Empfehlungen der Lehrpersonen und tatsächliche Schulanmeldungen untersucht. Die Autoren kamen zu der Erkenntnis: «bei gleichen schulischen Leistungen und Noten gelingt es damit Angehörigen der oberen Schicht signifikant besser im Gesamtprozess, ..., ihre Real- und Gymnasialaspirationen in Schulanmeldungen umzusetzen als Familien der Arbeiterschicht (Ditton und Krüsken 2006, 368).».

Auf folgender Grafik von Moser (2008, 39) (siehe Abbildung 2) sind die PISA-Mathematikleistungen 2006 von Schüler*innen der Anforderungsstufe A, B und C des Kantons Zürich veranschaulicht. Zu sehen sind grosse Überschneidungen zwischen den Leistungen der unterschiedlichen Anforderungsstufen. Die Überschneidungen zwischen A und B und B und C liegen zwischen 40 % und 50 %. Auch die Bereiche A und C teilen eine Schnittmenge (Moser 2008, 40). Analog dazu sind auch im Gymnasium nicht nur die leistungsstärksten Kinder vertreten (SKBF, 159). Diese Fehlzuzuweisungen von Schüler*innen weisen auf nicht leistungsbezogene Bewertungen des Kindes oder des Jugendlichen hin (Moser 2008, 40).

Auch Elsbeth Stern und Sarah Hofer (2014) konnten bestätigen, dass nicht nur die Kinder mit dem höchsten IQ am Gymnasium sind. Die Studie weist darauf hin, dass Beurteilungen

3 Stand der Forschung

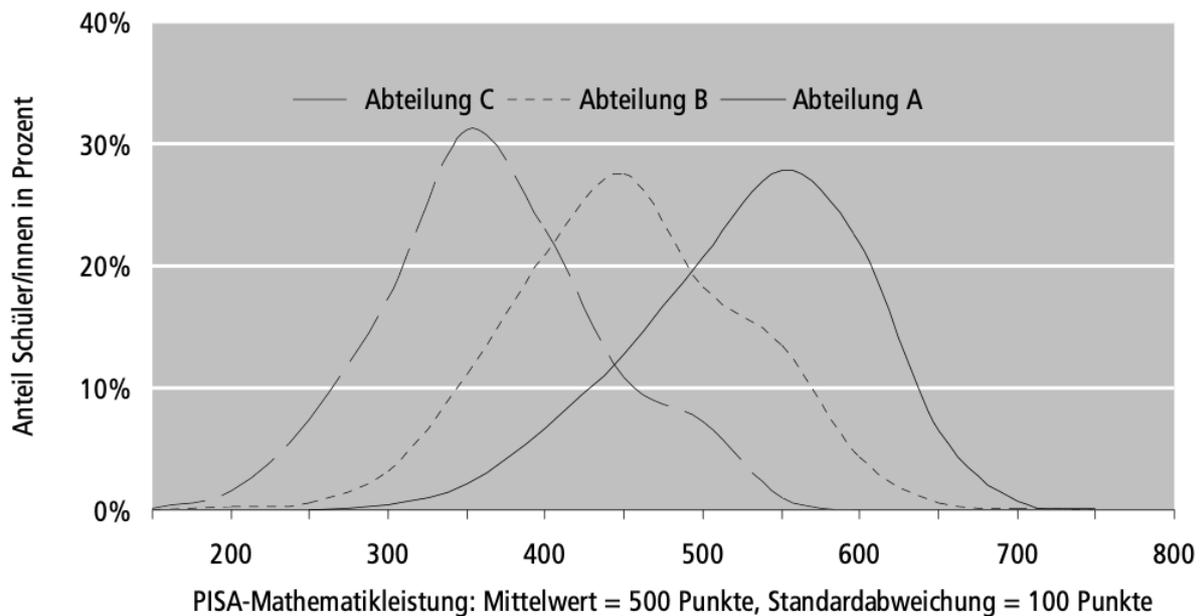


Abb. 2: Verteilung der PISA-Mathematikleistungen 2006 im Kanton Zürich nach Schulformen (Moser 2008, 39)

von Lehrpersonen und Leistungstest teils schwach korrelieren. Dies bestätigt, dass Lehrer*innen Schüler*innen und ihre Leistungen unterschiedlich streng bewerten. Somit schlagen Stern und Hofer vor, bei Übertrittsentscheidungen Intelligenztests miteinzubeziehen, sodass die Kinder, welche die richtigen Voraussetzungen besitzen, gefördert werden (Stern und Hofer 2014, 48-51).

Bezüglich der schulischen Leistung spielt neben der sozialen Herkunft auch ein allfälliger Migrationshintergrund eine Rolle. Kinder mit Migrationshintergrund¹³ schneiden durchschnittlich schlechter ab und sind in Schultypen mit tiefen Anforderungen überrepräsentiert (SKBF 2018, 34, 99). Massgebend für diese Leistungsunterschiede sind die divergierenden Kompetenzen in der Unterrichtssprache. Kinder mit Migrationshintergrund, die zu Hause die Unterrichtssprache sprechen, schneiden bei Leistungserhebungen besser ab wie Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen (Wolfgramm et al. 2010, 59). Anhand der PISA-Erhebung 2015 konnte zwischen Testpersonen, die zu Hause die Testsprache sprechen und Testpersonen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, ein Unterschied von etwa 40 PISA-Punkten festgestellt werden. Für die Schweiz konnte durch die PISA-Daten auch aufgezeigt werden, dass je länger eine Person in der Schweiz ist, desto mehr verbessern sich die schulischen Leistungen (OECD 2016, 242; Dollmann 2017, 496).

¹³ Das Bewusstsein über die Heterogenität der Gruppe von Migrant*innen ist in diesem Kontext fundamental. In der Bildungsforschung ist ein generalisierter Migrationsbegriff nicht ausreichend (vgl. Ditton und Aulinger 2011, 96-97).

3 Stand der Forschung

Dieser Generationeneffekt ist auch beim Erwerb von Sprachkenntnissen zu beobachten. Die Aufenthaltsdauer ist ausschlaggebend beim Spracherwerb. Er fällt jenen Migrant*innen leichter, die schon länger im Aufenthaltsland leben (Esser 2006, 23). Ebenfalls hat sich gezeigt, dass sich ein anhaltender Kontakt mit der Landessprache (Deutsch) positiv auf die schulischen Kompetenzen und die Bildungslaufbahn auswirkt (Dollmann 2017, 496 (für Deutschland); Beck et al. 2010, 327 (für die Schweiz)). Die Differenz zwischen privilegierten oder benachteiligten sozialen Verhältnissen ist jedoch in beiden Gruppen (Jugendliche mit und Jugendliche ohne Migrationshintergrund) gross (SKBF 2018, 100). Die Ergebnisse der Lernstandserhebung des Kantons Zürich von 2003 bis 2012 bestätigen die Erkenntnis, dass unter Kontrolle der sozialen Herkunft die Leistungsunterschiede von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund stark sinken (Angelone et al. 2013, 44). Moser et al. (2011, 82) stellten in ihrer Studie gar fest, dass die Erstsprache beim Übertritt ins Langzeitgymnasium keine Bedeutung hat. Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Erstsprache und Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache haben laut der Studie die gleichen Chancen ins Langzeitgymnasium überzutreten.

Zuletzt ist auch die Selbsteinschätzung ein Schlüsselfaktor bei Bildungsentscheidungen. Diesbezüglich sind die erwarteten Erfolgschancen bedeutungsvoll. Folglich basieren Bildungsentscheidungen auf Kosten-Nutzen-Abwägungen (Ditton und Aulinger 2011, 101). Betreffend Selbsteinschätzung thematisiert die Erziehungswissenschaftlerin Stamm die Aufstiegsangst. Der Begriff umfasst die hohen Versagensängste bei zugleich niedrigen Erfolgserwartungen. Das Fehlen von Vorbildern und Selbstvertrauen erschweren es Bildungsaspirationen zu verwirklichen (Stamm 2019, 13-19). Vor allem in Prüfungssituationen, also zum Beispiel beim Übertritt ins Gymnasium im Kanton Zürich, spielen Aufstiegsängste eine entscheidende Rolle, da sie oft in Prüfungsangst resultieren können (Stamm 2022, 16). Auch wird die Selbstwahrnehmung der Kinder durch Selektionsprozesse beeinflusst, erklärt Katharina Maag im Interview mit dem Magazin «Bildung Schweiz» (Dickson 2022, 11).

Die zeitlichen Vergleiche von PISA-Daten zeigen auf, dass sich unterschiedliche Länder bezüglich der Entkoppelung von sozioökonomischem Status und Schulleistungen verbessert haben. Dies deutet darauf hin, dass Chancengleichheit bezüglich Herkunft dynamisch ist und durch bildungspolitische Massnahmen und Reformen im Bildungssystem gesteuert werden kann (OECD 2018, 29).

3.3 Privatisierung von Bildung

In der Schweiz besucht die grosse Mehrheit der Schüler*innen eine öffentliche Bildungsinstitution. Im Schuljahr 2015/16 besuchten lediglich 4.6 % der Schüler*innen eine private Einrichtung (SKBF 2018, 48). In der Schweiz werden Privatschulen nicht staatlich subventioniert. Die Subventionierung liegt in den Händen der Kantone, die sich zurückhaltend an der Mitfinanzierung von Privatschulen beteiligen (Nikolai 2019, 561).

Der höchste Anteil an Kindern, die eine Privatschule besuchen, weisen die Kantone Basel-Stadt, Genf und Zug auf. In diesen Kantonen befinden sich wirtschaftliche Zentren, in welchen tendenziell viele Migrant*innen mit einem tertiären Bildungsabschluss arbeiten, welche ihre Kinder eher in einer internationalen Privatschule anmelden. Die Korrelation zwischen Anteil der tertiär-gebildeten Migrant*innen und dem Besuch von Privatschulen ist in allen Kantonen zu beobachten, ist jedoch verschieden ausgeprägt. Weniger als 1 % der schulpflichtigen Kinder in der Schweiz werden im Homeschooling ausserhalb einer Bildungsinstitution unterrichtet (SKBF 2018, 48).

Neben Privatschulen gibt es diverse private ausserschulische Bildungsangebote, die zusätzlich zum Regelschulunterricht gebucht und besucht werden können. Durch die Neoliberalisierung verschiedener Aspekte der Gesellschaft hat sich auch das Bildungssystem angepasst. Die Regierungen vieler Länder legen grossen Wert darauf, im internationalen Vergleich betreffend Schulleistungen gut abzuschneiden wie zum Beispiel in den PISA-Studien der OECD (Bray 2013, 416). Durch den steigenden internationalen Wettbewerbsdruck haben sich auch die Bildungsansprüche verändert. Bildung spielt eine zentrale Rolle in Bezug auf den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes, aber auch in Bezug auf Lebenschancen von Individuen (Holloway und Pimlott-Wilson 2020, 205; Jenson und Saint-Martin 2006, 436; Mitchell 2018, 26). Der gestärkte Fokus auf Bildung führte zu einer Vermarktung von Bildung und zu der immer stärkeren Einbindung von privaten Sektoren in die Übermittlung von staatlicher Bildung (Ball und Youdell 2007, 8).

Schüler*innen und Eltern werden zu Konsument*innen im Bildungssystem, zum Beispiel von Nachhilfe- oder Förderprogrammen (Holloway und Pimlott-Wilson 2020, 206; Ball und Youdell 2007, 45). Die Privatisierung der Bildung fordert Eltern, aber auch die Kinder und Jugendlichen selbst, mehr Verantwortung für die Bildungslaufbahn zu übernehmen (Jenson und Saint-Martin 2006, 436).

3.3.1 Shadow Education

Die oben erwähnten privaten Förderprogramme werden in der Wissenschaft als *Shadow Education* bezeichnet. Der Begriff stammt daher, da diese privaten ergänzenden Bildungsangebote nur existieren, weil es auch ein offizielles Bildungssystem gibt. Änderungen im offiziellen System rufen auch Änderungen in der *Shadow Education* hervor. Zudem ist die *Shadow Education* nicht obligatorisch und oft nicht frei zugänglich. *Shadow Education* findet nicht während der regulären Schulzeit statt, sondern entweder vor oder nach dem offiziellen Unterricht, an den Wochenenden oder in den Schulferien (Bray 2013, 413). Der ergänzende Unterricht findet ausserhalb der Schule statt, bezweckt jedoch gesteigerte Leistungen innerhalb des Schulsettings. Nachhilfeunterricht wird oft von Privatpersonen ohne pädagogische Ausbildung angeboten. Zum Beispiel von Schüler*innen oder Student*innen, um Taschengeld zu verdienen. In diesem Fall ist der Unterricht nicht als Erwerbstätigkeit registriert (Holloway und Pimlott-Wilson 2020, 205-206, 217). Da viele Angebote von *Shadow Education* informell stattfinden, ist es schwierig, verlässliche Daten diesbezüglich zu finden (Bray 2010, 6). Zusätzlich gibt es im internationalen Vergleich wenig Forschung zu privaten Bildungsangeboten für die Schweiz.

In Grossbritannien wurden private Bildungsangebote im 18. Und 19. Jahrhundert von privilegierten Familien als Alternative zur staatlichen Bildung genutzt. Heute dient sie als Ergänzung neben der staatlichen Bildung (Holloway und Pimlott-Wilson 2020, 206). Nachhilfeunterricht oder Förderunterricht zählen zu diesen ergänzenden Bildungsangeboten. Aufgrund des oben erwähnten wachsenden Wettbewerbsdrucks und dem Konkurrenzkampf auf dem Arbeitsmarkt hat sich das Angebot an Nachhilfe- oder Förderprogrammen seit Ende des 20. Jahrhunderts vervielfacht (Bray 2013, 416, 418). Insbesondere in selektiven Schulsystemen spielen ausserschulische Unterrichtsangebote eine Rolle. In der Schweiz erfahren die Fächer, die bei Bildungsübergängen geprüft werden, die grösste Nachfrage. Die Nachfrage steigt ebenfalls vor Übertritten in die Sekundarstufe I und II. Schüler*innen, die in der Sekundarschule eine Klasse mit geringeren Anforderungen besuchen, nehmen daher das Angebot ausserschulischer Nachhilfe weniger in Anspruch als solche, die höhere Anforderungsniveaus besuchen und in eine allgemeinbildende Schule übertreten wollen (SKBF 2018, 92-93 (für die Schweiz)). Auch in Deutschland wird ein Nachfragehöhepunkt von Nachhilfeangeboten vor dem Übertritt in die weiterführenden Schulen verzeichnet (Birkelbach et al. 2017, 65).

Generell ist der schulergänzende Unterricht nachfrageorientiert. Private Nachhilfe- oder Förderprogramme sind ein weiterer Grund für die Intensivierung sozialer

Ungleichheiten. Haushalte mit grossem Einkommen können sich eher oder besseren Nachhilfe- oder Förderunterricht leisten als Familien mit tieferen Einkommen (Bray 2013, 416). Dieser Zusammenhang wurde in einer Studie von Sarah Louise Holloway und Philip Kirby (2020, 173) in England und Wales untersucht. Sie kamen zum Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche aus finanziell privilegierten Haushalten die privaten Bildungsangebote am häufigsten nutzen. Ähnliches findet sich in der Schweiz, hierzu haben die Autor*innen des Bildungsberichtes 2018 (SKBF 2018, 92) sowie auch Moser et al. (2011, 78) aufgezeigt, dass vor allem Kinder aus privilegierten, bildungsnahen Haushalten das Angebot von ausserschulischer Nachhilfe oder spezifischer privaten Gymivorbereitungskursen nutzen. In Zahlen bedeutete dies für den Kanton Zürich, dass knapp 39 % der Schüler*innen privilegierter sozialer Herkunft und 8 % der Schüler*innen benachteiligter sozialer Herkunft 2009 einen privaten Vorbereitungskurs besuchten (Moser et al. 2011, 78). Die Studie von Moser et al. (2011, 172) kam zum Ergebnis, dass Schüler*innen, die einen privaten Gymivorbereitungskurs besuchen, bessere Chancen haben für einen Übertritt ins Langzeitgymnasium.

Auch die PISA-Erhebung von 2012 erforschte dieses Phänomen. Die Studie zeigte zudem auf, dass der Anteil von Jugendlichen, die in der zweiten oder dritten Sekundarschulklasse private kostenpflichtige Nachhilfe besuchten, gegenüber drei Jahren zuvor um 10 % zugenommen hat (SKBF 2018, 92; Hof und Wolter 2014).

Weitere geographische Ungleichheiten von privaten schulergänzenden Nachhilfe- oder Förderprogrammen sind zum Beispiel das grössere Angebot in urbanen Gebieten im Vergleich mit ländlichen Gebieten. Ausserdem besteht bei den Teilnehmenden in einigen Ländern eine grosse Geschlechterdifferenz (Bray 2013, 417). Soziale Schicht, räumliche Umgebung sowie auch Ethnizität bestimmen den Zugang zu privater Bildung mit (Holloway und Pimlott-Wilson 2020, 217; Holloway und Kirby 2020, 179 (für England und Wales); Moser et al. 2011, 77 (für Zürich)).

Die schulinterne Gymivorbereitung wird im Rahmen dieser Arbeit im Gegensatz zu privaten Gymivorbereitungskursen nicht Teil der *Shadow Education* betrachtet. Sie wird von Volksschulen angeboten, ist entweder nicht kostenpflichtig oder verlangt einen symbolischen, relativ zu den privaten Kursen kleinen Beitrag. Zudem findet sie teils während des regulären Unterrichts statt. Die privaten Kurse, die zur *Shadow Education* gezählt werden, sind ausschliesslich kostenpflichtig und finden ausserhalb des Stundenplanes statt.

Im Kanton Zürich gibt es auch nicht-profitorientierte Projekte, die ausserschulische Vorbereitung für das Gymnasium anbieten. Diese «richten sich an ein spezifisches Publikum,

das aus ihrer Sicht besondere Unterstützung benötigt (Landolt und Kägi 2020, 35)». Bei diesen Projekten steht die Chancengleichheit im Zentrum. Ein Beispiel dafür ist das Programm *ChagALL*. *ChagALL* ist ein kostenloses Förderprogramm, welches vom Gymnasium Unterstrass 2008 lanciert wurde. Motivierte Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien werden in ausserschulischen Kursen auf die ZAP und die Probezeit vorbereitet (Ebel 2021). Auch die Initiative «*Go for it!*»¹⁴ unterstützt Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien beim Übertritt auf das Gymnasium. Nebst der kostenlosen Vorbereitung auf die ZAP werden die Jugendlichen in den ersten Monaten des Gymnasiums zusätzlich von Mentor*innen (ältere Schüler*innen) gecoacht und begleitet (Landolt und Kägi 2020, 36; Bauer 2019). Durch diese Projekte wird gezeigt, dass private Kurse nicht ausschliesslich Chancengleichheit fördern. Sondern, dass es auch private Förderprogramme gibt, die das Ziel haben, der Chancengleichheit gezielt entgegenzuwirken.

Ein neueres Phänomen sind die privaten Nachhilfe- und Förderprogramme, welche online angeboten werden (Bray 2010, 5 und Bray 2013, 418). Vor allem auch während der Covid-19-Pandemie nahm diese Entwicklung neue Dimensionen an (Vlachopoulos 2020, 16).

¹⁴ Der Name des Programmes wurde aus Anonymitätsgründen geändert.

4 Methodologie

In diesem Kapitel zeige ich den Arbeitsprozess des empirischen Teils dieser Masterarbeit auf. Anfangs erkläre ich, wie ich die Daten für diese Masterarbeit anhand teilstrukturierter Leitfaden Interviews erhoben habe. In einem weiteren Teil beschreibe ich wie ich sie mittels einer Inhaltsanalyse ausgewertet habe. Am Ende des Kapitels reflektiere ich über die Methodik.

Um relevante Erkenntnisse gewinnen zu können, war die Forschungsfrage stets Ausgangspunkt der methodischen Herangehensweise.

4.1 Datenerhebung – teilstrukturierte Leitfadeninterviews

Durch die qualitative Forschung werden subjektive Perspektiven rekonstruiert (Helfferich 2011, 21). Es besteht keine Objektivität der gesammelten Daten, sondern es werden Informationen über erlebte Wirklichkeiten gesammelt (Flick 2006, 49). Somit sind Ergebnisse der qualitativen Forschung immer interpretierte Daten und die Wirklichkeit ist gedeutet. Also entstehen die Ergebnisse qualitativer Erhebungen immer im Rahmen einer Ko-Konstruktion mit der forschenden Person und der angewendeten Theorie (Helfferich 2011, 22; Flick 2006, 19). Interviews werden als Forschungsgrundlage gebraucht, um Informationen über aktuelle Themen, Meinungen und Erfahrungen zu gewinnen. Dabei gilt die befragte Person als Informationslieferant*in. Aufgrund der Diversität an Antworten in einem Interview muss sich die forschende Person stets bewusst sein, dass die Interviews nicht eine Wahrheit oder Mehrheitsmeinung widerspiegeln. Anhand der erhobenen Daten können folglich Konsens und Meinungsverschiedenheiten identifiziert werden (Dunn 2010, 102).

Das teilstrukturierte Interview umfasst Eigenschaften des strukturierten und des unstrukturierten Interviews. In einem strukturierten Interview werden im Vorfeld festgelegte, standardisierte Fragen anhand eines Interviewleitfadens gestellt. In jedem Interview werden die nahezu gleichen Fragen in der nahezu gleichen Reihenfolge besprochen. Im Gegensatz zu den auf Fragen fokussierten strukturierten Interviews liegt der Fokus bei unstrukturierten Interviews bei dem*der Informant*in. In einem unstrukturierten Interview gibt die interviewte Person die Gesprächsthemen und die Richtung vor. Das teilstrukturierte Interview ist inhaltsorientiert. Hier wird auch ein Leitfaden verwendet. Während des Interviews muss sich der*die Interviewer*in jedoch nicht auf diese Fragen beschränken und kann von jenen auch abweichen. Die Fragen in einem teilstrukturierten

Leitfadeninterview zielen auf die Themen, welche die forschende Person als relevant bewertet. Sie kann aber auch selbst vom geplanten Leitfaden abweichen, falls interessante neue Themenbereiche im Gespräch aufkommen. Zudem kann die forschende Person aber auch intervenieren, wenn das Gespräch abschweift (Dunn 2010, 110). Durch das Verwenden von Leitfadeninterviews bei allen Interviewpartner*innen werden vergleichbare Daten gesammelt, was das Auswerten und Gegenüberstellen der Interviews vereinfacht (Flick 2006, 144).

Für diese Arbeit beziehungsweise für diese Fragestellung bietet sich das teilstrukturierte Leitfadeninterview als Forschungsmethode an. Einerseits gibt die Forschungsfrage Themenbereiche vor, die angesprochen werden sollten. Andererseits ist es für diese Forschungsarbeit zentral, dass die interviewten Personen wichtige Themen von sich aus ansprechen und ausführen können.

Insgesamt führte ich 13 Interviews. Vier davon persönlich vor Ort auf dem jeweiligen Schulgelände (respektive Verwaltungsgebäude). Die restlichen neun wurden online via Zoom geführt. Von allen Interviews machte ich Tonaufnahmen. Die Interviews wurden jeweils mit einem passwortgesicherten Smartphone oder Laptop aufgenommen. Tonaufnahmen ermöglichen ein unbefangenes Gespräch, da der*die Interviewer*in nicht anderweitig beschäftigt ist. Während den Interviews notierte ich nur Momente nonverbaler Kommunikation (Körpersprache, z. B. Nicken oder Kopfschütteln), die später in die Transkripte integriert wurden (Dunn 2010, 119-120). Alle Interviews wurden auf Schweizerdeutsch geführt¹⁵.

Die Interviewpartner*innen, sowie auch die Schulgemeinden wurden anonymisiert. Die Namen der Gemeinden ersetzte ich mit Buchstaben.

Bei der quantitativen Umfrage und bei den qualitativen Interviews findet die Idee des *informed consent* Anwendung (vgl. Happ et al. 2018, 22). Ich habe die interviewten Personen vor dem Gespräch über die Forschungsabsicht, das Vorgehen mit den erhobenen Daten, die Anonymisierung und die Veröffentlichung der Ergebnisse informiert. Durch das Unterschreiben der Einverständniserklärung willigten die Interviewpartner*innen dem dargelegten Vorgehen zu.

¹⁵ Zwei interviewte Personen antworteten auf Hochdeutsch.

4.2 Sampling

Im Rahmen dieser Masterarbeit soll die Bedeutung der schulinternen Gymivorbereitungskurse in Zürcher Schulgemeinden beleuchtet werden. Es sollten möglichst unterschiedliche Schulgemeinden betreffend der Bevölkerungszusammensetzung und betreffend dem Anteil Gymischüler*innen befragt werden. Aufgrund dieser Kriterien habe ich die Interviewpartner*innen durch ein *Purposive Maximum Variation Sampling* ausgewählt (Suri 2011, 67). Bei dieser Sampling-Methode werden Fälle ausgewählt, die sich bezüglich eines Kriteriums stark unterscheiden. Dadurch kann eine Thematik aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Sowohl die Extreme als auch die als durchschnittlich wahrgenommenen Fälle sind von Bedeutung. Diese Sampling-Methode wird verwendet, wenn die forschende Person, geleitet von der Forschungsfrage, eine Thematik vielfältig beleuchten und allfällige Gemeinsamkeiten der Fälle identifizieren will (Suri 2011, 67).

Für diese Masterarbeit waren zwei Kriterien für das Sampling von Primarschulgemeinden ausschlaggebend; der jeweilige Sozialindex und die Übertrittsquote von der Primarschule ins Gymnasium. Diese beiden Kriterien wählte ich, da es sich um Eigenschaften der Schulgemeinden handelt, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Die Auswahl dieser Faktoren wurde durch die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungslaufbahn aufzeigen, bekräftigt. Der Sozialindex ist ein Messinstrument für die soziale Belastung von Gemeinden und «den pädagogischen Unterstützungsbedarf von Schulgemeinden (Nussbaum 2019, 1)». Er setzt sich aus folgenden Variablen zusammen: Anteil nicht deutschsprachiger Ausländer*innen¹⁶, Sozialhilfequote¹⁷ und Einkommensquote¹⁸ (Nussbaum 2019). Aufgrund des Wertes des Sozialindex wird die Bildungsressourcenverteilung angepasst. Folglich werden den Schulen in Gemeinden oder Stadtteilen mit hohen Sozialindices mehr finanzielle Mittel und Lehrpersonen zugesprochen (SKBF 2014, 60; Bista 2022b). Der Sozialindex variiert zwischen 100 und 120 Punkten. Der Wert 100 bedeutet eine tiefe und 120 eine hohe soziale Belastung. Dementsprechend heisst es, je höher der Anteil von Personen nicht-deutscher Erstsprache, Sozialhilfeempfänger*innen und Personen mit tiefen Einkommen, umso höher der Sozialindex (Nussbaum 2019, 2).

¹⁶ Schüler*innen ausländischer Nationalität, ausser Personen mit einer folgenden Nationalität: Deutschland, Österreich, Fürstentum Lichtenstein.

¹⁷ Anteil Sozialhilfeempfänger*innen zwischen fünf und 14 Jahren.

¹⁸ Anteilsteuerverpflichtige mit Einkommen unterhalb des kantonalen Medians und unterstützungsberechtigtem Kind.

Die Übertrittsquote berechnet sich aus der Anzahl Schüler*innen im obligatorischen Schulalter, die nach dem Besuch einer öffentlichen Primarschule an ein öffentliches Gymnasium wechseln (Bista 2022a).

Für den Sozialindex verwendete ich die aktuellen Werte von 2022 für die Kategorisierung. Bei den Übertrittsquoten berechnete ich den Fünfjahresdurchschnitt der Schuljahre 2016/17 bis 2020/21. Die Übertrittsquoten variieren vor allem in kleinen Gemeinden, in welchen nur wenige Kinder sich für die ZAP anmelden, von Jahr zu Jahr sehr stark. In diesen Gemeinden können wenige Kinder einen grossen Prozentsatz ausmachen. Zum Beispiel kann 100 % der Sechstklässler*innen einer kleinen Gemeinde etwa zehn Schüler*innen entsprechen. Die Übertrittsquoten der ZAP des Schuljahres 2021/22 waren zum Beginn der Arbeit noch nicht veröffentlicht. Pro Variable legte ich die drei Kategorien *hoch*, *mittel*, *tief* fest. Für die Übertrittsquote wurde die kantonale Übertrittsquote als Mittelwert bei der Kategorie *mittel* gewählt. Der Sozialindex wird nicht kantonal erhoben. So wurde beim Sozialindex der Durchschnittswert aller Gemeinden als Mittelwert der Kategorie *mittel* gesetzt. Anschliessend legte ich pro Variable die drei Kategorien so fest, dass zwischen dem kleinsten Wert und dem Durchschnittswert zwei Drittel zur Kategorie *tief* und ein Drittel zur Kategorie *mittel* gehören. Dasselbe mit dem höchsten Wert und dem Durchschnittswert. Demnach gilt für den Sozialindex 100 bis 104.2 *tief*, 104.3 bis 108.4 *mittel* und 108.5 bis 120 *hoch*. Analog bei der Übertrittsquote gilt für die Werte 0 % bis 10.33 % *tief*, 10.34 % bis 23.3 % *mittel* und 23.4 % bis 38.9 % *hoch*. Daraus entstand ein Raster mit neun Kategorien (siehe Tabelle 1). Die Schulgemeinden sollten auf die neun Kategorien aufgeteilt werden. Jedoch gibt es im Kanton Zürich keine Schulgemeinde, die einen hohen Sozialindex und eine hohe Übertrittsquote aufweist. Ich suchte also als Interviewpartner*innen Lehrpersonen und Schulleiter*innen aus *acht* Kategorien aus. Zudem achtete ich darauf, dass als städtisch*, intermediär** und ländlich*** kategorisierte Gemeinden in der Auswahl vertreten sind (BfS 2017). Sieben der befragten Gemeinden sind als städtisch kategorisiert, fünf intermediär und eine ländlich.

Anfänglich sollte je Kategorie eine Schulgemeinde ausgewählt und pro Gemeinde ein Interview geführt werden. Von den Kategorien 1, 4 und 8 wählte ich schliesslich jeweils zwei beziehungsweise drei Gemeinden aus. Weil die Kategorien 1 und 8 die Extreme widerspiegeln und Kategorie 4 die «Durchschnitts»-Kategorie gewichtete ich diese Gemeinden stärker. Die Absicht dahinter war, dass die Heterogenität der Gemeinden durch diese Auswahl zusätzlich hervorgehoben werden kann. Ausserdem wurde eine Grenzgemeinde ausgewählt, deren Übertrittsquote sich nicht auf den Kanton Zürich bezieht, da alle

Gymnasiast*innen der Gemeinde in einem Nachbarkanton das Gymnasium besuchen¹⁹. Aufgrund der ausserkantonalen Übertrittsquote und des Sozialindex wurde die Grenze-

Sozialindex 2022

	Tief	Mittel	Hoch	
Übertrittsquote ins Gymnasium ab der Primarschule 2016/17 – 2020/21	Hoch	Kategorie 1 Aesch***, Uitikon**, Zumikon*, Männedorf*, Herrliberg*, Zollikon*, Maschwanden***, Oberrieden*, Hedingen*, Wettswil a. A.**, Erlenbach*, Bachs***, Hettlingen**, Maur**, Kappel a. A.***, ZH-Zürichberg*	Kategorie 2 Meilen*, Küsnacht*, Kilchberg*, Rüschlikon*, Steinmaur**, ZH-Waidberg*	
	Mittel	Kategorie 3 Aeugst a. A.**, Brütten**, Flaachthal**, Wiesendangen**, Wildberg***, Bonstetten**, Trüllikon***, Stallikon**, Stäfa*, Wehntal**, Bubikon**, Dägerlen***, Egg**, Ellikon a. d. Th.**, Grüningen**, Hausen a. A.**, Henggart**, Hochfelden**, Humlikon***, Lufingen**, Ottenbach**, Russikon**, Truttikon***, Unteres Rafzerfeld***, Dättlikon**, Rifferswil***, Neerach**, Regensberg**	Kategorie 4 Andelfingen**, Richterswil*, Dänikon- Hüttikon**, Weisslingen**, Gossau**, Stadel**, Rafz**, Thalheim a. d. Th.**, Otelfingen**, Thalwil*, Pfäffikon**, Mönchaltorf**, Eglisau**, Uster*, Pfungen**, Horgen*, Wädenswil*, Bauma- Sternenberg***, Unterengsrtingen*, Hombrechtikon**, Hinwil**, Hagenbuch***, Langnau a. A. *, Urdorf*, Steinmaur**, Bassersdorf*, Birmensdorf**, Fällanden**, Fehraltorf**, Greifensee*, Nürensdorf**, Seuzach**, Uetikon a. S.*, Weiningen*, Winkel*, Seegräben**	Kategorie 5 Wallisellen*, Dübendorf*, Dietlikon*, Bachenbülach*, Oetwil-Geroldswil*, Wetzikon*, Adliswil*, Winterthur- Stadt-Töss*, Winterthur-Seen- Mattenbach*, Winterthur-Veltheim- Wülflingen* Winterthur- Oberwinterthur*, Affoltern a. A.*, Schwerzenbach*, Buchs**, Bülach*, Dielsdorf**, Glattfelden**, ZH-Uto*, ZH-Glattal*, ZH-Letzi*, ZH-Limmattal*
	Tief	Kategorie 6 Boppelsen***, Dachsen**, Knonau**, Oberembrach***, Laufen-Uhwiesen**, Adlikon***, Altikon***, Dinhard**, Rickenbach**, Benken***, Stammheim***, Mettmenstetten**, Flurlingen*, Hittnau**, Neftenbach*	Kategorie 7 Marthalen**, Dürnten*, Rheinau***, Elsau*-Schlatt***, Lindau**, Feuerthalen*, Wila**, Obfelden**, Volketswil*, Fischental***, Bäretswil**, Ossingen***, Rorbas-Freienstein-Teufen*, Elgg**	Kategorie 8 Wangen-Brüttisellen*, Niederglatt*, Embrach*, Niederhasli*, Bülach*, Zell**, Oetwil a. S.**, Wald**, Höri*, Weiach**, Illnau-Effretikon*, Oberglatt*, Rüti*, Dällikon**, Regensdorf*, Oberengstringen*, Kloten*, Schlieren*, Opfikon*, Dietikon*, Rümlang**, Turbenthal*, ZH-Schwamendingen*

Tab. 1: Kategorisierung der Zürcher Schulgemeinden nach Sozialindex und Übertrittsquote ins Gymnasium ab der Primarschule

meinde auch in die erste Kategorie klassifiziert. Auch in der Kategorie 5 interviewte ich Vertreter*innen zweier Schulgemeinden, jedoch arbeitet eine der Personen nicht als Lehrperson oder Schulleiter*in, sondern arbeitet als Projektleiter*in in der Schulentwicklung. Somit ist sie in den politischen Prozess der Einführung der schulinternen Gymivorbereitungskursen in der Gemeinde involviert. So kann die interviewte Person dieser Schulgemeinde (I) keine Auskunft über die Organisation eines Kurses der Gemeinde geben. Eher hat die Person Inputs zum Ablauf der Konzeptentwicklung und der politischen Arbeitsschritte gegeben. Da die interviewte Person aus Gemeinde I eine andere Rolle einnimmt als die Gesprächspartner*innen der anderen Schulgemeinden, wird Gemeinde I nicht in allen Kapiteln der Empirie berücksichtigt. Dementsprechend wird in machen

¹⁹ Der Nachbarkanton und das Buchstabenkürzel werden aus Anonymitätsgründen nicht erwähnt.

Kapiteln von einer Gesamtzahl von zwölf und manchmal von 13 Gemeinden ausgegangen. Dies ist jeweils so formuliert.

Die 13 Interviews führte ich mit sechs Kurslehrpersonen, vier Schulleiter*innen, Person I aus der Schulentwicklung, einer Person aus der Schulverwaltung²⁰ und einer Person, die sowohl Schulleitung als auch Kurslehrperson ist.

Für eine bessere Übersicht ist in folgender Tabelle ersichtlich, wie die befragten Schulgemeinden kategorisiert wurden.

(SI: Sozialindex, ÜQ: Übertrittsquote, h: hoch, m: mittel, t: tief)

Kategorie 1 (SI: t/ÜQ: h)	Schulgemeinden A, B und C
Kategorie 2 (SI: m/ÜQ: h)	Schulgemeinde D
Kategorie 3 (SI: t/ÜQ: m)	Schulgemeinde E
Kategorie 4 (SI: m/ÜQ: m)	Schulgemeinde F und G
Kategorie 5 (SI: h/ÜQ: m)	Schulgemeinden H und I
Kategorie 6 (SI: t/ÜQ: t)	Schulgemeinde J
Kategorie 7 (SI: m/ÜQ: t)	Schulgemeinde K
Kategorie 8 (SI: h/ÜQ: t)	Schulgemeinden L und M

Tab. 2: Übersicht der Kategorisierung der Schulgemeinden

In den folgenden Kapiteln werden die Gemeinden anhand ihres Buchstabenkürzels erwähnt. Die Interviewpartner*innen der jeweiligen Gemeinden werden aus Gründen der Lesbarkeit Person A, Person B, usw. genannt. Falls die Kategorie der Schulgemeinde in den empirischen Kapiteln wichtig ist, wird diese abgekürzt in Klammern wie folgt genannt - (SI: t/ÜQ: h), (SI: m/ÜQ: h), usw.

4.3 Positionalität

Die Datenerhebung innerhalb qualitativer Interviews entsteht im Zusammenspiel mit der forschenden Person. Die forschende Person besitzt immer ein gewisses Vorwissen und Vorurteile bezüglich der Forschung (Kuckartz und Rädiker 2022, 51). Folglich sind bestimmte persönliche Eigenschaften und Erfahrungen der Autor*in relevant bei der Forschung. Durch das Offenlegen der Positionalität soll Transparenz bezüglich der Analyse

²⁰ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird diese Person zu den Schulleiter*innen gezählt. Es handelt sich um eine Person aus einer kleinen Schulgemeinde, in welcher sich Aufgaben der Schulleitung und Schulverwaltung teils überschneiden.

geschaffen werden. In diesem Kapitel werden meine, für die Forschung relevanten Attribute vorgestellt, um meine Position als Autorin zu beleuchten.

Ich habe einerseits einen Bezug zu diesem Thema, da ich selbst das Zürcher Schulsystem durchlaufen habe und nach der sechsten Primarschulklasse ins Gymnasium übergetreten bin. Ich habe keinen privaten Vorbereitungskurs besucht. Im Regelunterricht wurden wir auf die Mathematik Prüfung vorbereitet, ansonsten organisierte ich mich privat und bereitete mich zu Hause auf die ZAP vor. Meine Eltern haben mich bei der Vorbereitung in beiden Fächern unterstützen können. Ich habe die ZAP bestanden, bin dann ohne grosse Probleme durch die sechs Jahre Gymnasium gekommen und habe dieses mit der Maturität erfolgreich abgeschlossen. Ich bin die Erste in meiner Familie, die das Gymnasium besuchte. In meiner Familie haben hohe Bildungsabschlüsse keinen besonderen Stellenwert. Die Bildungsaspirationen sind eher bescheiden.

Andererseits habe ich einen Bezug zum Thema, da ich seit zweieinhalb Jahren in einer Primarschule als Klassenassistentin arbeite. Die Schule, in der ich arbeite, ist Teil der Schulgemeinde mit dem höchsten Sozialindex im Kanton Zürich. Die Mehrheit der Schüler*innen haben einen Migrationshintergrund und kommen aus bildungsfernen und sozioökonomisch benachteiligten Familien. Das Thema Chancengleichheit und Bildungsungleichheit wird im Lehrer*innenteam häufig diskutiert, vermehrt zum Zeitpunkt der ZAP. Nur wenige Kinder der Schule melden sich jeweils für die ZAP an. Dass ein Kind die Aufnahmeprüfung besteht, ist eine Ausnahme (Bista 2022a).

Diese Erfahrungen sind während der Interviews und auch bei der Analyse relevant. Aufgrund meiner eigenen Bildungslaufbahn ist mir das Bildungssystem und die Prüfungssituation bekannt. Durch meine Tätigkeit in der Schule bin ich mit dem Vokabular des Schulwesens vertraut. Diskussionen mit Mitarbeiter*innen haben mich bereits vor der Masterarbeit dazu gebracht, mich mit dem Thema Bildungschancengleichheit zu beschäftigen und mir eine Meinung zu bilden.

Grosses Interesse am Thema der Masterarbeit habe ich nicht nur aufgrund meines Bezugs zum Schulsystem, sondern auch angesichts der Debatte über soziale Ungleichheit. Diskriminierung jeglicher Art, vor allem aber auch aufgrund der sozialen Herkunft, ist ein Thema, welches mich politisch sehr interessiert. Durch den Kontakt mit Kindern aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Familien ist das Interesse gewachsen und ich habe mich über die Thematik informiert. So entstand auch die Idee für die Masterarbeit. Meine politische Einstellung verleitet mich auch dazu, dass ich Vorurteile in Hinsicht auf

Thematiken der Arbeit und beteiligten Akteur*innen habe. So hatte ich angenommen, dass Schulgemeinden mit tiefem Sozialindex und hoher Übertrittsquote keine schulinternen Kurse anbieten, da viele Schüler*innen dieser Gemeinden private, kostenpflichtige Kurse besuchen würden. Eine weitere meiner Annahmen war, dass ländliche Gemeinden mit tiefer Übertrittsquote im Vergleich mit städtischen Gemeinden seltener schulinterne Gymivorbereitung anbieten, da die Nachfrage auf Seite der Schüler*innen angesichts der Distanz zum nächsten Gymnasium nicht oder nur wenig vorhanden sei.

Somit bringe ich Vorwissen, aber auch eine voreingenommene Haltung in die Forschung. Durch das Transparentmachen meiner Positionalität, verfolge ich das Ziel, die Nachvollziehbarkeit der qualitativen Forschung für den*die Leser*in zu ermöglichen.

4.4 Transkription

Möglichst zeitnah nach dem Durchführen der Interviews habe ich diese transkribiert. Für die Datenauswertung habe ich die Software MAXQDA verwendet. Die Software gehört zu den QDA-Softwares, welche weitverbreitet zur Analyse qualitativer Daten genutzt werden (Kuckartz und Rädiker 2022, 196). Die Transkripte habe ich innerhalb der Software verfasst, so wurden sie mit der importierten Audiodatei synchronisiert. Die vereinfachte Orientierung innerhalb der Transkripte beziehungsweise der Audiodateien durch synchronisierte Zeitmarken vereinfacht es somit bei der Analyse auf die Audiodatei zurückzugreifen (Kuckartz und Rädiker 2022, 223). Die 13 Interviews habe ich während des Transkribierens auf Hochdeutsch übersetzt. Die Tonaufnahmen habe ich *geglättet* transkribiert. Diese Transkriptionsmethode ist inhaltsfokussiert und eignet sich für diese Arbeit, bei welcher der Sinngehalt der Aussagen analysiert wird (Roos und Leutwyler 2017, 241). Grundsätzlich wurde also, wo möglich, wortgenau transkribiert. Jedoch kann die schweizerdeutsche Grammatik nicht unverändert auf Hochdeutsch übersetzt werden. So musste ich bei der Transkription einige grammatikalische Anpassungen machen, ohne die Bedeutung des Satzes zu verändern. Aus Gründen des Leseflusses und der Kontinuität liess ich Stotterer, Wortabbrüche, Wortwiederholungen und einzelne zustimmende Wörter und Laute weg (Dresing und Pehl 2015, 17). Geräuschvolles Nachdenken wurde mit einem \$ transkribiert. Körpersprache und nonverbale Kommunikation wurden, falls bedeutungsvoll, als Stichworte ins Transkript integriert und kursiv erkennbar gemacht.

Unverständliche Gesprächsfetzen sind in den Transkripten ebenfalls kursiv dargestellt (Gläser und Laudel 2009, 194).

4.5 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Daten wurden anschliessend mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Unter qualitativer Inhaltsanalyse versteht man die Analyse von Kommunikationsinhalten. Bei den zu analysierenden Daten kann es sich um Texte, Bilder, Filme, usw. handeln. Die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich, wenn qualitative Daten systematisch mittels Kategoriensysteme ausgewertet werden sollen. Der Inhaltsanalyse liegt demnach ein präzises methodisches Verfahren zugrunde (Mayring 2012, 28). Ziel ist es nicht, den ganzen Umfang aller Daten zu erfassen, sondern den basierend auf der Forschungsfrage relevanten Inhalt herauszufiltern (Roos und Leutwyler 2011, 294). Folglich wird in der Inhaltsanalyse, geleitet von der Forschungsfrage ein Kategoriensystem erstellt. Anhand von diesem werden die forschungsrelevanten Aussagen der interviewten Personen in einem weiteren Schritt kategorisiert. Um ein solches Kategoriensystem anwenden zu können, gilt die Voraussetzung, dass die zu analysierenden Daten gewissermassen vergleichbar sind. Diese Voraussetzung ist durch das Verwenden des praktisch identischen Interviewleitfadens bei allen Interviews gegeben (Kuckartz und Rädiker 2022, 39-42). Infolgedessen können relevante Informationen bezüglich der Forschungsfrage gesammelt und in Kontext gestellt werden (Roos und Leutwyler 2011, 275, 282). Für diese Masterarbeit bieten die Interviews die inhaltliche Grundlage für die Inhaltsanalyse. Die Transkripte wurden anhand des Kategoriensystems in MAXQDA codiert. Auf diesen Arbeitsschritt gehe ich im nächsten Kapitel genauer ein.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse können Auswertungsprozesse und Datenerhebung parallel verlaufen. So kommt es oft zu Rückkoppelungsprozessen (Kuckartz und Rädiker 2022, 44). Zum Beispiel kommt es vor, dass beim Codieren eines Interviews eine neue Kategorie für das Kategoriensystem entsteht. Demzufolge müssen vorgängig codierte Interviews nochmals überarbeitet und bezüglich dieser Kategorie durchsucht werden.

Nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022, 143-146) kann vor der eigentlichen Analyse ein optionaler Zwischenschritt stattfinden, welchen ich in dieser Arbeit auch getätigt habe. Bevor die Transkripte umfassend analysiert werden, werden relevante und oft erwähnte Themen pro Fall zusammengefasst. Dies ist vor allem dann hilfreich, wenn thematisch zueinander passende Textstellen über das ganze Interview verteilt vorkommen.

Deshalb wird dieses passende Material in einer «fallbezogenen thematischen Zusammenfassung (Kuckartz und Rädiker 2022, 143)» mit eigenen Worten der forschenden Person festgehalten. Mit Hilfe dieses Arbeitsschrittes können Aussagen einer Person auf die forschungsrelevanten Aspekte reduziert werden. Zudem konnte ich mit diesem Zwischenschritt entlastende Vorarbeit für die fallübergreifende Analyse leisten (Kuckartz und Rädiker 2022, 143-146).

In der QDA-Software können alle Textelemente, die zur gleichen Kategorie gehören, zusammen dargestellt werden. Diese Ordnung ermöglicht eine systematische Analyse (Roos und Leutwyler 2011, 300). Ebenfalls können durch visuelle Darstellungen in MAXQDA Zusammenhänge zwischen Codes, qualitative und quantitative Gewichtungen dargestellt werden. Dies simplifiziert die Interpretation der Resultate (Kuckartz und Rädiker 2022, 226-228). So kann basierend auf den Codes beziehungsweise dem codierten Inhalt die Daten ausgewertet werden, dabei geben die Kategorien bereits eine Struktur für die Verschriftlichung der Resultate vor (Kuckartz und Rädiker 2022, 130).

Für diese Masterarbeit ist eine Analyse entlang der Hauptkategorien relevant. Für die Reihenfolge der Analyse orientierte ich mich am Aufbau der Arbeit. Ich habe fallübergreifend die Kategorien und zugehörigen Unterkategorien analysiert. Die unterschiedlichen Fälle wurden auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht. Ebenfalls war es Teil der Forschung herauszufinden, inwiefern gleiche Bedingungen unterschiedlichen Effekten hervorgerufen haben und umgekehrt (Gläser und Laudel 2009, 249). In Bezug auf einzelne Themen wurden auch einzelne Fälle spezifisch analysiert. In dieser Arbeit war das der Fall, wenn eine Schulgemeinde atypische Muster aufwies. In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse in einer passenden Reihenfolge verschriftlicht (Kuckartz und Rädiker 2022, 148-155).

Für eine vollständige Datenauswertung werden die empirischen Daten mit der forschungsrelevanten Theorie in Kontext gesetzt (Gläser und Laudel 2009, 262). Widersprüche und Übereinstimmungen mit bisheriger Forschung werden in Kapitel 6 *Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage* aufgezeigt.

4.5.1 Kategorienbildung und Codieren

Der qualitativen Inhaltsanalyse liegt als wichtigstes Instrument das Kategoriensystem zugrunde. Um für die Forschung relevante Themen zu identifizieren und um die Daten der Interviews zu ordnen und zu analysieren, wird das Kategoriensystem auf alle Transkripte angewendet (Dunn 2010, 125). Ich erarbeitete ein Kategoriensystem, welches thematisch

und hierarchisch geordnet ist. Dies bedeutet, dass mein Kategoriensystem aus Haupt- und Unterkategorien besteht, dadurch ist es übersichtlich und strukturiert. Dadurch wird das Gegenüberstellen von thematisch verwandten Textstellen erleichtert. Es ist massgebend, dass das Kategoriensystem in engem Bezug zu der Forschungsfrage steht. Durch die Orientierung der Codes am Interviewleitfaden ist dies gewährleistet (Kuckartz und Rädiker 2022, 62-63). Bei der qualitativen Inhaltsanalyse können die Kategorien bereits vor der eigentlichen Analyse gebildet werden, oder aber sie werden direkt an den Daten gebildet. Die zwei unterschiedlichen Herangehensweisen können in der Forschung auch gemischt werden (Kuckartz und Rädiker 2022, 49). Im Prozess dieser Arbeit habe ich beide Formen genutzt. Folglich habe ich induktiv und deduktiv gearbeitet. Die deduktiven Kategorien orientieren sich stark am Interviewleitfaden. Das heisst, durch die Fragestellung wurden basierend auf bestehender Forschung in den Interviews Sachverhalte aufgegriffen, um so mit den erhobenen Daten bereits existierende Theorien zu stützen (Cope 2010, 282; Mayring 2012, 29). Die deduktiven Codes wurden in einem ersten Arbeitsschritt angewendet und vor dem eigentlichen Prozess des Codierens erstellt. Darauffolgend habe ich induktive Codes erstellt. Diese entstanden aufgrund von Themen, die in mehreren Interviews zur Sprache kamen, ohne direkt danach gefragt zu haben. Bei der induktiven Kategorienbildung wurde aus den gesammelten Daten der Interviews Informationen gebündelt, Zusammenhänge sichtbar gemacht und Argumentationsmuster aufgezeigt.

In einem weiteren Schritt wurde das Kategoriensystem, basierend auf den vorhandenen Daten angepasst, ergänzt und verfeinert (Roos und Leutwyler 2011, 278). Die Codes entstanden also vor und nach den Interviews, wie auch während des Codierens (Mayring 2012, 29).

Beim Prozess der Codierung wird zwischen *Initialcodes* und *interpretive Codes* unterschieden. Die *Initialcodes* enthalten offensichtliche, teils oberflächliche Aussagen. In dieser Arbeit wurde zum Beispiel die Organisation der Gymivorbereitungskurse (Ort, Dauer, usw.) mit *Initialcodes* analysiert. Die unterrichtende Lehrperson und die Kurskosten sind in den Transkripten offensichtlich und einfach identifizier- und codierbar. Im Gegensatz dazu erfordern die *interpretive Codes*, wie der Name sagt, eine Interpretation der Aussagen. Zum Beispiel wurde Dankbarkeit gegenüber den Lehrpersonen selten direkt so geäussert, sondern eher über positives Feedback oder wiederholtes Besuchen der Kurse. Die Codierung der *interpretive Codes* folgte auf die Codierung der *Initialcodes*.

Codes sollten trennscharf sein, das heisst, eine Textstelle sollte eindeutig auf eine Kategorie (einen Code) zugeordnet werden können. Dadurch werden die Codes immer wieder

überarbeitet und das Codieren als dynamischen Prozess wahrgenommen (Kuckartz und Rädiker 2022, 63).

Eine Liste der verwendeten Codes ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

4.6 Reflexion der Methodologie

Die Suche nach Interviewpartner*innen gestaltete sich vor allem aufgrund des Zeitpunkts schwierig. Bevor ich mit der empirischen Datenerhebung beginnen konnte, musste ich auf den Bescheid der Bildungsplanung des Kantons Zürich warten, ob sie die Masterarbeit als Teil des SNF-Forschungsprojektes «Der Übertritt Jugendlicher ans Gymnasium und die Rolle privater und öffentlicher Prüfungsvorbereitungsprogramme» unterstützen werden. Aufgrund dessen konnte ich erst kurz vor den Sommerferien mit der Suche nach Interviewpartner*innen beginnen. Der Schulbetrieb im Kanton Zürich war zu dieser Zeit nicht nur aufgrund der alljährlichen Aufgaben vor Schuljahresende, sondern auch angesichts des aussergewöhnlichen Lehrer*innenmangels sehr belastet (Huber und Lusnig 2022, 51). Demnach konnte ich vor den Sommerferien nur wenige Interviews führen. Dies führte dazu, dass anfangs September eine grosse Transkriptionslast auf mich zu kam. Somit verzögerte sich auch der Beginn der Analysearbeit.

Zu Beginn der Arbeit war die Idee, alle Interviews mit den Interviewpartner*innen persönlich zu führen. Aufgrund der starken Belastung vor Schuljahresende habe ich mich dazu entschieden, die Möglichkeit anzubieten, das Gespräch auch via Zoom oder Telefon zu führen. Die Mehrheit der Interviewpartner*innen bevorzugten aus zeitlichen Gründen ein Gespräch via Zoom. Diese Entscheidung ermöglichte mir mehr Flexibilität und die Option auch mehrere Interviews am selben Tag zu führen.

Die teilstrukturierten Interviews vereinfachten das Codieren und Analysieren der Interviews massgebend. Die Vergleichbarkeit der Transkripte ermöglichte mir eine mühelose Orientierung innerhalb von MAXQDA. Einige Codes, die anfangs als wichtig erachtet wurden, wurden später nicht auf die Transkripte angewendet beziehungsweise nicht in die Arbeit integriert. Dies, weil sie auf alle Interviews bezogen an Relevanz verloren. So sind einige Codes «natürlich gestorben» (vgl. Cope 2010, 288).

Anfänglich war geplant, dass die Masterarbeit aus einem quantitativen und einem qualitativen Teil bestehen soll. Der quantitative Teil sollte eine Übersicht über alle Schulgemeinden im Kanton Zürich und das jeweilige Angebot von schulinternen Gymivorbereitung liefern. Anhand einer online Umfrage sollte herausgefunden werden, welche

Schulgemeinden einen schulinternen Gymivorbereitungskurs anbieten, respektive welche Schulgemeinden das nicht machen und aus welchen Gründen. Falls sie Kurse anbieten, hätte erfasst werden sollen, wie der Kurs grundsätzlich organisiert ist. Die geplante Online-Umfrage erstellte ich mit dem Tool *Lime Survey*. Die Bildungsplanung des Kantons Zürich riet mir von der quantitativen Umfrage ab, da der Rücklauf bei Masterarbeiten sehr gering sei und bei nur etwa 30 % liege. Der Aufwand lohne sich nicht. Nach einer Beratung mit meiner Betreuerin entschied ich mich dazu, von der quantitativen Befragung abzusehen und mich ganz auf die qualitative Datenerhebung zu konzentrieren. Die Online-Umfrage ist als PDF im Anhang dieser Arbeit zu finden. Die quantitative Erhebung der schulinternen Kurse im Kanton Zürich bietet sich für weitere Forschung an.

5 Empirie

In diesem Kapitel präsentiere ich die Erkenntnisse, die ich durch die Gespräche mit den Schulleiter*innen und den Lehrpersonen gewonnen habe. Im ersten Unterkapitel werden die unterschiedlichen Angebote der schulinternen Gymivorbereitung charakterisiert und einander gegenübergestellt. In den folgenden Unterkapiteln zeige ich die Meinungen und Einschätzungen der interviewten Personen bezüglich gesellschaftlicher, bildungspolitischer und struktureller Aspekte der schulinternen Gymivorbereitung auf.

5.1 Organisation der Kurse

Das Anbieten eines schulinternen Gymivorbereitungskurses ist im Kanton Zürich nicht Pflicht. Die 13 befragten Gemeinden bieten aber alle einen solchen Kurs an. Über eine einheitliche Organisation der Kurse im Kanton Zürich wird im bildungspolitischen Kontext diskutiert, weil sich das Angebot und die Organisation von Schulgemeinde zu Schulgemeinde unterscheidet (Kantonsrat 2019; Huber 2019). In den Interviews wird auf diese Unterschiede hingewiesen. Die Kurse unterscheiden sich insbesondere bezüglich des Startpunkts und somit der Dauer, der Anzahl Lektionen pro Woche, der Klassengrösse und der Kosten für die teilnehmenden Schüler*innen. Die Heterogenität des Angebots, das sich in den zwölf²¹ befragten Schulgemeinden zeigt, wird im folgenden Kapitel vertieft aufgezeigt. Anschliessend an dieses Kapitel sind auf Seite 45 relevante Aspekte der Organisation übersichtlich in einer Tabelle dargestellt.

Die Kosten für den schulinternen Gymivorbereitungskurs, welche die Eltern zu tragen haben, bewegen sich zwischen null und 200 Franken für den gesamten Kurs. Sechs der befragten Primarschulgemeinden bieten den Kurs kostenlos an. Andere Gemeinden verrechnen den Schüler*innen die Materialkosten des jeweiligen Lehrmittels. In sechs Gemeinden wird ein symbolischer Beitrag zwischen 50 und 200 Franken verlangt. Die Gemeinden A und B (beide: SI: t/ÜQ: h) bieten den Kurs kostenlos an (in einer Gemeinde ist der Erwerb des Lehrmittels (35 Franken) freiwillig). In beiden Gemeinden der Kategorie 8 (SI: h/ÜQ: t) ist der Kurs kostenpflichtig: In Gemeinde M kostet er 50 Franken in Gemeinde L 100 Franken.

²¹ In diesem Kapitel wird die Gemeinde I nicht berücksichtigt, ausser es ist explizit erwähnt.

Die Mehrheit der befragten Gemeinden (neun) starten den Kurs nach den Herbstferien (Mitte Oktober). Die Gemeinden A und L beginnen nach den Sommerferien (Mitte August) und Gemeinde M Mitte September. Diesbezüglich fällt auf, dass die beiden Gemeinden der Kategorie 8 (SI: h/ÜQ: t) früher als der Durchschnitt beginnen. Die zwei Gemeinden (A und L), welche bereits nach den Sommerferien mit den Kursen beginnen, unterscheiden sich jedoch stark bezüglich der beiden Faktoren (SI: t/ÜQ: h und SI: h/ÜQ: t).

In allen bis auf zwei Gemeinden findet der Gymivorbereitungskurs während zwei Lektionen à 45 Minuten pro Woche statt. In Gemeinde L zwei volle Stunden pro Woche und in Gemeinde H vier Lektionen à 45 Minuten pro Woche. Gemeinde H, welche deutlich mehr Lektionen pro Woche anbietet, fällt in die Kategorie hoher Sozialindex und mittlere Übertrittsquote.

Der Kurs findet nur in der Gemeinde C während der regulären Schulzeit statt. Hierbei handelt es sich um eine sehr kleine Gemeinde, welche pro Jahr circa zwei bis drei Anmeldungen für den Kurs hat. Die meisten anderen Gemeinden bieten den Kurs unter der Woche am Mittwochnachmittag²² oder an einem anderen Nachmittag nach dem Nachmittagsunterricht an. In der Gemeinde H wird der Kurs zu zwei Zeitpunkten angeboten. Einerseits am Samstagvormittag, andererseits am Mittwochnachmittag. Dies ermöglicht, dass die Schüler*innen den Termin wählen können. Bei Gemeinde A findet der Kurs an zwei Tagen über Mittag statt. In jener Schulgemeinde wird auch zusätzlich jede zweite Woche eine Sprechstunde angeboten, die man freiwillig besuchen kann, falls man zum Beispiel Fragen zu einer bestimmten Aufgabe hat.

Die Fächer Mathematik und Deutsch werden teils alternierend unterrichtet und teils werden am selben Tag beide Fächer unterrichtet. Das hängt grundsätzlich mit den Lehrpersonen zusammen, die die Kurse unterrichten. In den Gemeinden, in welchen eine Person beide Fächer unterrichtet, werden meistens beide Fächer pro Kurseinheit behandelt. Sofern sich zwei Lehrpersonen die Fächer aufteilen, werden alternierend Deutsch und Mathematik alle zwei Wochen gelehrt.

²² Im Kanton Zürich haben die Schüler*innen der öffentlichen Schulen grundsätzlich am Mittwochnachmittag frei.

Obwohl alle Schulgemeinden interne Lehrpersonen als Unterrichtende für den Gymivorbereitungskurs bevorzugen würden, müssen einige Schulgemeinden auf externe Lehrpersonen oder Studierende zurückgreifen. Die Hälfte der befragten Schulgemeinden hat schulinterne Lehrer*innen für den Kurs angestellt. Dabei handelt es sich jeweils um Klassen-, Fach-, DaZ- oder IF-Lehrpersonen. In der Gemeinde F ist die Schulleitung für die Durchführung der Gymivorbereitung zuständig. In den restlichen fünf Gemeinden sind externe Personen angestellt; Studierende einer Universität oder einer pädagogischen Hochschule, ehemalige Primarlehrer*innen, Gymnasiums Lehrpersonen oder Lehrpersonen, die in einer anderen Gemeinde hauptberuflich tätig sind.

Die Gruppengrößen der Kurse variieren mit der Grösse der Schulgemeinde. In kleineren Gemeinden ist zur Durchführung des Kurses eine Mindestanzahl an Kindern als Bedingung festgelegt. Bei einigen grösseren Gemeinden wird eine Höchstanzahl Schüler*innen bestimmt. Wird diese Anzahl überschritten, werden teils mehrere Kurse durchgeführt. Die Klassengrößen der Gymivorbereitungskurse bewegen sich zwischen zwei und 30 Kindern pro Kurs.

Die Selektion der Kinder ist durch Zulassungsbedingungen geregelt. In den meisten Gemeinden sind die Teilnahmebedingungen an Noten geknüpft. Relevant sind die Zeugnisnoten des zweiten Semesters der fünften Klasse. In vier der befragten Gemeinden, C (SI: t/ÜQ: h), H (SI: h/ÜQ: m), L und M (beide: SI: h/ÜQ: t), muss der Notenschnitt der Mathematik- und Deutschnote im besagten Zeugnis mindestens eine 5.25 sein. In diesen Schulgemeinden ist die Zulassung relativ streng und Ausnahmen werden selten gemacht. In den Schulgemeinden B (SI: t/ÜQ: h) und D (SI: m/ÜQ: h) wird ein Notenschnitt von 5 in Deutsch und Mathematik verlangt, in diesen Gemeinden werden jedoch teils auch Ausnahmen gemacht. Zum Beispiel werden in Gemeinde B auch Kinder mit einem Notenschnitt von 4.75 in Deutsch und Mathematik zugelassen, sofern sie einen Notenschnitt von 5 in den Fächern Englisch, Französisch und NMG haben.

In vier Schulgemeinden ist der 5er Notenschnitt in den beiden Hauptfächern eine Empfehlung oder wird als Richtwert betrachtet, jedoch sind die Noten kein striktes Kriterium. In der eher grossen Schulgemeinde I, welche an der Einführung eines kommunal einheitlichen Konzepts arbeitet, sollte in Zukunft eine strikte Zulassungsbedingung von einem 4.75 Notenschnitt in Mathematik und Deutsch im zweiten Zeugnis der fünften Klasse gelten. Person G (SI: m/ÜQ: m) und Person J (SI: t/ÜQ: t) erwähnen betreffend

Anmeldekriterien keine Noten. Motivation, Interesse und die Empfehlung der Lehrperson spielen in diesen Gemeinden eine Rolle. Bei den Zulassungskriterien ist auffallend, dass mitunter in den beiden Gemeinden der Kategorie 8 (SI: h/ÜQ: t) die strengsten Kriterien gelten.

In allen Schulgemeinden gehören Hausaufgaben innerhalb der Gymivorbereitungskurse dazu. Der von den Interviewpartner*innen geschätzte zusätzliche Arbeitsaufwand für die Schüler*innen beträgt zwischen zwei Stunden in der Gemeinde L (SI: h/ÜQ: t) und sechs Stunden in der Gemeinde B (SI: t/ÜQ: h). Dies wird teilweise auch im Informationsbrief mit dem Anmeldeformular so ausgewiesen. Das wiederholte Nichtlösen von Hausaufgaben kann in einigen Schulgemeinden zum Kursausschluss führen. Bei den Gemeinden B, D, H, J und L ist dies explizit auf dem Informationsbrief vermerkt.

Alle Vertreter*innen der befragten Gemeinden betonen: Es sei elementar, die Schüler*innen mit spezifischen Prüfungsaufgaben bekannt zu machen. Entsprechend ist das Lösen alter Prüfungen oder Prüfungsaufgaben zentraler Inhalt aller Vorbereitungskurse. Zudem gehören auch in allen Kursen Theorie- und Strategieinputs zum Lernstoff. Das Aufsatzschreiben wird in den Schulgemeinden unterschiedlich gewichtet. In den Gesprächen mit Person A (SI: t/ÜQ: h), K (SI: m/ÜQ: t) und M (SI: h/ÜQ: t) wird die Wichtigkeit des Aufsatztrainings betont. In Gemeinde A besuchen die Schüler*innen mehrheitlich ausser-schulisch einen Aufsatzkurs.

Die Kurse finden überwiegend in einem Schulhaus der jeweiligen Schulgemeinde statt. In Schulgemeinden mit mehreren Primarschulstandorten werden die Kurse meist an einem Standort für alle Schüler*innen angeboten. In einer der grössten befragten Gemeinden mit grossen Schüler*innenzahlen bietet jeder Standort separat einen Kurs an. In der kleinsten befragten Gemeinde²³ mit wenigen Schüler*innen, werden die Teilnehmer*innen ab dem Schuljahr 2022/2023 in der Nachbargemeinde den Gymivorbereitungskurs besuchen.

Rechtliche Vorgaben oder schulübergreifende Konzepte sind den meisten Vertreter*innen der Schulgemeinden unbekannt. Vier der befragten Gemeinden (D, E, G, J) haben ein

²³ Aus Anonymitätsgründen wird hier die Gemeinde beziehungsweise das Buchstabenkürzel nicht erwähnt.

schulinternes Konzept oder Reglement, welches die Rahmenbedingungen der Gymivorbereitung vorschreibt. Diese Regelungen wurden in zwei Fällen (D, J) von der Schulpflege erstellt. Die anderen Gemeinden kennen keine Vorgaben und die Lehrpersonen sind in der Umsetzung der Kurse grundsätzlich frei.

Auf dem Anmeldetalon und der Elterninformation bezüglich der schulinternen Kurse von sechs Schulgemeinden wird auf den möglichen Ausschluss aus dem Kurs aufmerksam gemacht. Dieser kann je nach Schulgemeinde in Kraft treten, wenn das Kind wie bereits erwähnt die Hausaufgaben nicht zuverlässig erledigt, oder wenn es wiederholt, unentschuldig fehlt, es die Leistungen im Kurs nicht erbringt, die Erfolgsaussichten gering sind oder es sich nicht für die ZAP anmeldet.

5 Empirie

	Kursbeginn	Lektionen pro Woche	Zeitpunkt	Kosten	Zulassungskriterien
A	Sommerferien	2	Montag und Dienstag über Mittag	0.-	Empfehlung 5 Notenschnitt D und M, keine strikten Kriterien
B	Herbstferien	2	Mittwochnachmittag (1-2 Gruppen)	35.-	Zeugnis 5/2: 5 Notenschnitt D und M, falls 4.75 Schnitt, dann NMG, Englisch, Französisch Schnitt von mind. 5
C	Herbstferien	2	Bis anhin: während der Schulzeit Ab 2023: Mittwochnachmittag	0.-	Zeugnis 5/2, 5.25 Notenschnitt M und D, keine Ausnahmen
D	Herbstferien	2	Mittwochnachmittag, 2 Kurse parallel	0.-	Zeugnis 5/2, 5 in D und M, manche Ausnahmen
E	Herbstferien	2	Montagnachmittag, 15.15-17.00	0.-	Keine, (seriös und zielgerichtet, 5 je Fach empfohlen)
F	Herbstferien	2	Montag, Dienstag, Freitag (3 Gruppen), 15.30-17.15	200.-	5 in D und M als Richtwert, (motiviert, in der 6. Klasse schulisch nicht belastet)
G	Herbstferien	2	Mittwochnachmittag	0.-	Empfehlung der Klassenlehrperson
H	Herbstferien	4	Mittwochnachmittag (13.45-17.00) oder Samstagvormittag (8.45-12.00)	100.-	Zeugnis 5/2, 5.25 Notenschnitt D und M, selten Ausnahmen
I*	Herbstferien	1 Stunde	Legen die jeweiligen Schulleitungen fest	0.-	Zeugnis 5/2, 4.75 Notenschnitt D und M, keine Ausnahmen
J	Herbstferien	2	Mittwochnachmittag	200.-	Keine
K	Herbstferien	2	Dienstagnachmittag: 16.00-17.30 (falls 2 Kurse: 15.30-17.00 und 17.00-18.30)	100.-	Empfehlung 5 Notenschnitt D und M im Zeugnis 5/2
L	Sommerferien	2 Stunden	Montag und Dienstag 16.00-18.00 (2 Gruppen)	100.- Ab 2023: 200.-	Zeugnis 5/2, 5.25 Notenschnitt D und M (von der Schulpflege vorgeschrieben)
M	Mitte September	2	Mittwochnachmittag	50.-	Zeugnis 5/2, 5.25 Notenschnitt, keine Ausnahmen

Tabelle 3: Organisation der schulinternen Gymivorbereitungskurse in den befragten Schulgemeinden

D: Deutsch, M: Mathematik, Zeugnis 5/2: zweites Zeugnis der fünften Klasse

*Bei Gemeinde I handelt es sich hier um die in der Konzeptentwicklung erarbeitete Organisation der Kurse (siehe Seite 31).

5.2 Rolle des Übertritts ins Gymnasium in den Schulgemeinden

In allen befragten Schulgemeinden streben jedes Jahr Kinder den Übertritt ins Gymnasium an. Somit ist er in jeder Gemeinde von Bedeutung. In vielen der befragten Schulgemeinden ist der Übertritt ins Gymnasium nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Eltern der Schüler*innen von grossem Interesse. Dies unabhängig von der Übertrittsquote und dem Sozialindex der Gemeinde. In den Interviews wird erwähnt, dass bei Eltern, die das Schweizer Bildungssystem nicht beziehungsweise weniger gut kennen, das Gymnasium einen hohen Stellenwert habe. Folglich spiele es ebenfalls eine Rolle, wie das Schulsystem im Heimatland der Eltern aufgebaut sei, beziehungsweise welchen Stellenwert eine gymnasiale Maturität im jeweiligen Land habe. Die Möglichkeit eines Übertritts ins Gymnasium ab der Sekundarschule oder noch später sei vielen Ausländer*innen oder Personen mit Migrationshintergrund unbekannt. Viele Lehrpersonen sind damit konfrontiert, die Eltern über das schweizerische Schulsystem zu informieren und aufzuzeigen, dass man einerseits später ins Gymnasium übertreten und andererseits auch auf anderen Wegen eine erfolgreiche berufliche Laufbahn anstreben kann. Person C fasst dies so in Worte:

«Die kennen das Bildungssystem nicht so, wie wir das in der Schweiz haben. Dass man auch nach einer Lehre noch eine Maturität machen kann und immer noch studieren kann, das ist wirklich ein bisschen Schweiz-spezifisch. Und darum gibt es schon Eltern, denen es sehr wichtig ist, dass ihr Kind direkt nach der sechsten Klasse ins Gymi geht.» (C, 25)

Auch für Personen mit tertiärem Bildungsabschluss ist der Übertritt ins Gymnasium in den befragten Gemeinden ein grosses Thema. Person K erzählt, dass Akademiker*innen im Vergleich mit bildungsfernen Haushalten den Übertritt ins Gymnasium eher präsent hätten und ihre Kinder dazu motivieren könnten.

In den Interviews mit den Personen A und B (beide: SI: t/ÜQ: h) und D (SI: m/ÜQ: h) wird betont, dass die Lehrer*innen immer wieder versuchen, dem Druck der Eltern entgegenzuwirken.

«Auch der Druck der Eltern, dass die Kinder ins Gymi müssen, ist immer sehr, sehr hoch. Also man geht ins Gymi und sonst nirgendwo hin. Sek ist nichts wert. Wir haben das über die Jahre immer versucht aufzubessern und zu sagen, doch die Sek ist auch etwas wert. Wir haben eine gute Sek. Es sind vor allem kleine Klassen, sie können dort auch profitieren.» (A, 2)

«Es hat sehr viele Expats, eher hohes Bildungsniveau. Und weil die Ausländer zum Teil auch das Gefühl haben, man kann nur via Gymi eine akademische Laufbahn einschlagen, sehen sie manchmal auch nur diesen Weg. Obwohl wir sie immer wieder darauf hinweisen, dass es alle möglichen Wege gibt mit dem dualen Bildungssystem.» (D, 6)

In Gesprächen mit Eltern würden verschiedene Bildungswege aufgezeigt und erklärt, dass das Gymnasium ab der sechsten Klasse nicht die einzige Möglichkeit ist, um eine gute berufliche Laufbahn zu starten.

In den Gemeinden E, F, J und K mit mittel bis tiefen Sozialindices und mittleren bis tiefen Übertrittsquoten wird sowohl das Interesse der Eltern für den Übertritt ihres Kindes als auch das eigene Interesse der Kinder als mittelmässig beschrieben. Auch in diesen Gemeinden melden sich jährlich Kinder für die ZAP an, jedoch sei der Druck der Eltern und die Nachfrage der Kinder laut denn Interviewpartner*innen nicht enorm.

Auffallend ist einerseits, dass in den Gemeinden mit hoher Übertrittsquote das Gymnasium ein hoher Stellenwert geniesst, bei den Kindern und bei den Eltern. Die Erwartung, dass das eigene Kind ins Gymnasium übertritt, sei laut Interviewpartner*innen in diesen Gemeinden sehr hoch und schon früh ein Thema. Person A (SI: t/ÜQ: h) erzählt im Interview, dass manche Eltern das Thema bereits im Kindergarten ansprechen, um ihre Kinder allenfalls in die Nachhilfe zu schicken.

Andererseits wird dem Gymnasium auch in den beiden Gemeinden L und M (beide: SI: h/ÜQ: t) eine grosse Bedeutung zugeschrieben:

«Bei den Eltern ist es so, dass gerade bei Familien mit Migrationshintergrund, in welchen die Eltern vielleicht im Ausland eine höhere Schule besucht haben, eine gewisse Erwartungshaltung besteht.» (L, 17 auf die Frage: Inwiefern spielt der Übertritt ins Gymnasium in dieser Schule eine Rolle?)

«Es ist so, dass sehr viele Kinder oder sehr viele Eltern das sehr im Blick haben, dass das Kind ins Gymi muss. Also so etwas, was man allgemein in den Medien hört, dass eben der Druck sehr gross ist, den spüren wir hier auch. Sehr viele Eltern haben die Vorstellung oder den Wunsch, dass ihr Kind ins Gymi soll. Ich habe jetzt gerade mit einer vierten Klasse begonnen und die Hälfte der Kinder hat gesagt, sie wollen ins Gymi. Das hat einfach einen hohen Stellenwert.» (M, 12)

Auch in diesen Gemeinden sind der Migrationshintergrund beziehungsweise das Bildungssystem im Herkunftsland und der Bildungsstand der Eltern entscheidende Faktoren.

Für Lehrer*innen und Schulleitungen aller befragten Gemeinden hat der Übertritt ins Gymnasium keine ausserordentliche Wichtigkeit. Die Lehrpersonen würden weder daran gemessen, wie viele Kinder aus ihrer Klasse ins Gymnasium übertreten, noch sähen sie das als ihre Aufgabe. Die zwei Gemeinden L und M (beide: SI: h/ÜQ: t) erwähnen jedoch explizit, dass sie mit den schulinternen Kursen auch das Ziel verfolgten, die jeweilige Übertrittsquote ins Gymnasium zu erhöhen.

«Wir haben eine der tiefsten Gymnasialquoten. (...) Unser Ziel ist es natürlich, diese zu heben.» (L, 12)

«Man wollte auch die Gymiquote erhöhen, weil die Gymiquote extrem tief ist in M. Dass man wie versucht hat, was können wir machen, dass mehr Kinder ins Gymi kommen.» (M, 54)

Person L fügt an:

«Je länger jemand da (in der Schulgemeinde) arbeitet, desto ambitionierter ist er oder sie mehr Kinder ins Gymi zu bringen.» (L, 17)

5.3 Wichtigkeit der Kurse

Obwohl es innerhalb des HarmoS-Konkordats so formuliert ist, dass die Kinder während der obligatorischen Schulzeit auf die Gymiprüfung vorbereitet werden (Kanton Zürich 2017, 2), sind sich die Vertreter*innen der befragten Schulgemeinden mehrheitlich einig (zwölf von 13), dass es zusätzlich zum Regelschulunterricht eine spezifische Vorbereitung für die ZAP brauche, um diese bestehen zu können. Diese Vorbereitung könne im Rahmen eines Kurses oder auch selbstständig mit den spezifischen Lehrmitteln für die ZAP oder elterlicher Unterstützung stattfinden. Es sei die Ausnahme, dass Kinder die ZAP bestehen, ohne sich spezifisch vorbereitet zu haben. Person D betont die Notwendigkeit des Kurses im Interview:

«Ohne (Vorbereitungskurs) geht es nicht. Das sagen alle! Eeil man muss wirklich üben, spezifisch die Prüfungen, das Vorgehen, die Strategien. Einfach nur mit dem Unterricht reicht es nicht, um die Prüfung zu bestehen. Leider.» (D, 62)

Lediglich Person E meint, dass der Prüfungsstoff durch den Besuch der sechsten Klasse gelehrt werde.

«Es (der schulinterne Vorbereitungskurs) ist ein Zusatzangebot. Wir gehen den Lehrplan durch und das müsste auch reichen, um ins Gymnasium zu kommen, wenn man die Inhalte alle verstanden hat und gut kann.» (E, 12)

Die befragten Schulleiter*innen und Lehrpersonen erachten die Kurse vor allem angesichts der spezifischen Eigenschaften der ZAP, der Komplexität der Mathematikprüfung und des Aufsatzschreibens als elementar.

In erster Linie gehe es laut den Interviewpartner*innen bei der ZAP-Vorbereitung darum, die charakteristischen Aufgaben der Prüfung kennenzulernen. Zudem sei auch zentral, die Schüler*innen mit dem Korrekturschlüssel der ZAP so gut als möglich bekannt zu machen. Mehrere Lehrpersonen und Schulleiter*innen erzählen hierzu, dass die Kinder es sich zum Beispiel nicht gewohnt seien, Rechenwege aufzuschreiben und so Teilpunkte zu sammeln.

«Es empfiehlt sich sehr, dass man einmal die Blaupausen studiert und einmal mit den Kindern schaut, wie man an so eine Aufgabe rangeht. Für was gibt es überhaupt Punkte? An was musst du denken und worauf legen sie Wert.» (G, 22)

«Textaufgaben (in der Mathematik) Schritt für Schritt zu lösen, das sind die meisten Kinder nicht gewohnt von der Schule und müssen an diese Lösungswege herangeführt werden.» (L, 23)

Neun Interviewte betonen vor allem die Komplexität der Mathematikprüfung. Die Aufgabenstellungen in Mathematik und Geometrie seien den Kindern aus dem regulären Schulunterricht nicht bekannt. Auch wenn die ZAP sich dem Lehrplan 21²⁴ angeglichen habe

²⁴ Der Lehrplan 21 ist der in der Deutschschweiz geltende Lehrplan, welcher im Kanton Zürich 2019 vollumfänglich eingeführt wurde. Durch die Einführung wurden die Lehrpläne kantonsübergreifend angeglichen und somit Schulwechsel vereinfacht. Neben der Harmonisierung zeichnet sich der Lehrplan durch die Gewichtung der Kompetenzorientierung aus (Kanton 2017 und Lehrplan21 2022).

und die Schüler*innen mit dem Stoff vertraut seien, seien die Mathematikaufgaben der ZAP laut Interviews ohne Vorbereitung kaum lösbar. In den Interviews mit Personen C und I wird dies so formuliert:

«Die Aufgaben (Mathematik) haben ja eigentlich wenig mit dem Schulstoff zu tun, den sie in der sechsten Klasse haben. Das sind spezielle Aufgaben. Das System muss man einmal verstanden haben oder gezeigt bekommen haben.» (C, 31)

«Die Gymiprüfung, das ist eine Art von Aufgabenlösen, eine Art von Prüfungsanlage, die die Kinder nicht kennen. Vor allem in der Mathematik. Da müssen sie die Übungen, die Aufgabentypen üben können, sonst geht das nicht.» (I, 18)

In den Prüfungsaufgaben sind mehrere Teilaufgaben ineinander verschachtelt. Die Schüler*innen seien sich Aufgaben mit mehreren Rechenschritten nicht gewohnt aus dem Mathematikunterricht der Mittelstufe. Das wiederholte Lösen solcher spezifischen Aufgaben sei nötig, um den Ablauf der Prüfung zu verstehen und diese erfolgreich meistern zu können, erzählen mir die Lehrpersonen und Schulleiter*innen.

Als drittes grosses Thema wird in den Interviews mit den Gemeinden A, K und M die Wichtigkeit des Aufsatzschreibens hervorgehoben. In diesen Gemeinden wird das Aufsatzschreiben im regulären Schulunterricht nicht gross thematisiert. Infolgedessen sei im Rahmen der Gymivorbereitung Inputs bezüglich Aufsatzschreiben wesentlich, so die Vertreter*innen der jeweiligen Gemeinden.

5.4 Zielpublikum der Kurse

Je nach Schulgemeinde unterscheidet sich das Zielpublikum des Kurses. Im Kapitel 5.1 *Organisation der Kurse* werden die Zulassungsbedingungen für die Teilnahme am schulinternen Kurs vorgestellt. In den Interviews kommt aber auch zur Sprache, welche Kinder laut den Schulleiter*innen und Lehrpersonen an einem schulinternen Kurs teilnehmen sollten.

Vertreter*innen der Gemeinden D, E und G sind der Meinung, dass alle Kinder, die ins Gymnasium wollen, den schulinternen Vorbereitungskurs besuchen sollten:

«Sollten von mir aus gerne alle. Einfach auch mal zum Ausprobieren.» (E, 58 auf die Frage: Wer soll den schulinternen Kurs besuchen?)

«Welche Kinder gehören in die Gymivorbereitung? Aus meiner Sicht alle Kinder, die zu 100% sagen: Ich will ins Gymi! Aber zu 100 %. Und das Kind muss es sagen können und nicht die Eltern. Diese gehören da rein.» (G, 90)

Die Interviewpartner*innen betonen mir gegenüber, dass es die Kinder selbst wollen müssten und die Eltern keinen Druck machen sollten. Bei diesen drei Gemeinden handelt es sich um eher kleinere Gemeinden mit weniger als 8`000 Einwohner*innen. Die Vertreter*innen berichten nicht von einem Ansturm auf die Kurse.

Bei den zehn anderen Gemeinden werden verschiedene Gründe genannt, warum ein Kind am schulinternen Gymivorbereitungskurs teilnehmen respektive nicht teilnehmen solle. Die Intelligenz oder die Schulnoten sind ein Faktor. Die schulische Leistung spiele bei der Vorbereitung für die ZAP durchaus eine Rolle. Bei schlechten Schulnoten sind die Chancen, die ZAP zu bestehen, sehr klein und somit der Kurs auch überflüssig.

Jedoch werden Charaktereigenschaften der Kinder wichtiger gedeutet als die Noten. Zum Beispiel solle man laut Person F motivierten Kindern nicht aufgrund von Noten oder DaZ-Unterricht vom Gymivorbereitungskurs abraten.

«Mir ist es wichtig, dass wir nicht einfach jemanden ablehnen, nur weil er zum Beispiel nicht zwei 5er hat. Oder weil man findet, der ist jetzt erst seit einem Jahr da. Oder der hat noch DaZ, der hat eh keine Chance an der Prüfung. Da habe ich immer meine Mühe gehabt.» (F, 58)

Schüler*innen mit guten Noten, die aber viel leisten und lernen müssen, um mit dem Stoff nachzukommen, werden nicht als geeignete Teilnehmer*innen der schulinternen Gymivorbereitung bezeichnet. Laut den Personen C, F und M solle ein Kind mit der schulinternen Gymivorbereitung nicht überbelastet sein, Person C erklärt das so:

«Wenn man eine 5.25 hat, die man sich erkämpft, dann finde ich, ist das auch nicht unbedingt gymiwürdig. Ich finde, das müssen wirklich Kinder sein, denen der Stoff einfach zufliegt und die das so hinkriegen.» (C, 77)

Der Zusatzaufwand, der mit der Gymivorbereitung auf die Schüler*innen zukommt, solle die schulische Motivation nicht negativ beeinflussen. Zudem müsse sich das Kind den Alltag im Gymnasium zutrauen können. Auch soziale Kompetenzen und persönliche

Charaktereigenschaften, wie zum Beispiel die Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen zu können und neue Freund*innen zu finden, intrinsische Motivation, Leistungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, guter Umgang mit Niederlagen und persönliche Reife würden für die Vertreter*innen der meisten Schulgemeinden eine Rolle spielen. Die Personen D und K listen im Interview folgende Eigenschaften auf:

«Sie müssen interessiert sein, pflichtbewusst, selbstständig, es muss so eine gewisse Leichtigkeit haben. \$ Sie müssen neben zu trotzdem irgendeinem Sport und Hobbies nachgehen können und Freunde haben und dann finde ich es ideal.» (D, 70)

« Neugierig. \$ Kritisch, also wach \$ kreativ (...) überlegen, ausdauernd, ja und intrinsisch motiviert, also nicht von den Eltern oder vom Umfeld. (...) Man muss Lust darauf haben. Man muss wirklich, man muss das mögen, man muss Spass daran haben, was Neues in den Kopf zu kriegen.» (K, 80)

Die Wichtigkeit des Elternhauses wird im Interview mit den Interviewpartner*innen der Gemeinden I (SI: h/ÜQ: m) und L (SI: h/ÜQ: t) erwähnt. Eltern, die im schweizerischen Bildungssystem gut zurechtkommen, selbst eine höhere Schulbildung haben, oder Eltern, die bereit sind, zu Hause Rahmenbedingungen für eine angebrachte Lernatmosphäre zu schaffen, würden den Weg ins Gymnasium für die Kinder ebnen.

«Fleiss und die Unterstützung der Eltern hilft halt einfach. (...) Das kann man nicht wegdiskutieren.» (I, 58)

«Kinder aus Verhältnissen, wo die Eltern auch schon eine höhere Schulbildung haben und das entsprechend den Kindern weitergeben konnten.» (L, 69 auf die Frage: Was ist so ein typisches Gymi-Kind?)

5.5 Das Verhältnis von privaten und schulinternen Gymivorbereitungskursen

Während in allen 13 befragten Gemeinden eine schulinterne Gymivorbereitung von den Primarschulen angeboten wird, gibt es auch zahlreiche private ZAP-Vorbereitungsangebote im Kanton Zürich. Diese Kurse werden von privaten Institutionen oder Einzelpersonen angeboten. Im Vergleich mit den schulinternen, kosten private Angebote oft einen vierstelligen Betrag (Huber 2019, Lern-Forum 2022). In allen befragten Schulgemeinden

sind die privaten Kurse ein Thema. In jeder der 13 Schulgemeinden, unabhängig von Übertrittsquote und Sozialindex, gibt es Schüler*innen, die private Kurse besuchen. Kurslehrpersonen und Schulleiter*innen aus mehreren Schulgemeinden betonen jedoch auch, dass sie oftmals nicht genau wüssten, welche Kinder einen privaten Vorbereitungskurs besuchen. Da sich die Schüler*innen, beziehungsweise die Eltern privat organisieren, gelangen diese Informationen oft nicht zur Kurslehrperson. Person B und G beschreiben mir das wie folgt:

«Ich kann keine klare Aussage dazu machen. (...) Wer dann schlussendlich wirklich einen privaten Kurs besucht hat, wissen die Klassenlehrpersonen.» (B, 56)

«Ich kann es Ihnen nicht sagen, denn das kommt nicht zu mir.»

Und etwas später im Gespräch:

«Das bekomme ich nicht mit. Denn das ist etwas, das läuft wirklich ausserschulisch über die Eltern, die Finanzierung läuft auch über die Eltern, da bin ich raus.» (G, 58 & 62)

Das Angebot der privaten Kurse hängt nicht mit der Grösse der Schulgemeinde zusammen. Auch die kleineren, nicht städtischen Gemeinden, wie zum Beispiel Gemeinde G, berichten von privaten Angeboten.

«Weil es ist nicht so, dass es im Dorf keine privaten Angebote gäbe.» (G, 52)

Auch in der zweit- und der drittkleinsten befragten Gemeinde werden private Gymivorbereitungskurse angeboten. Beide Gemeinden zeichnen sich nicht durch eine hohe Übertrittsquote aus.

Das Angebot an privaten Kursen im Kanton Zürich wird von sieben Interviewpartner*innen als wachsend wahrgenommen. In drei Schulgemeinden (B, I, J) können die Interviewten keine klaren Aussagen bezüglich einer allfälligen Expansion von privaten Kursen machen. Wiederum drei Interviewpartner*innen empfinden das Angebot privater Kurse nicht als wachsend. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen korrelieren weder mit dem Sozialindex noch der Übertrittsquote der jeweiligen Schulgemeinde.

Das Verhältnis zwischen schulinternen und privaten Vorbereitungskursen wird von einem Teil der Interviewpartner*innen als Konkurrenzsituation beurteilt, während es von etwa gleich vielen Interviewpartner*innen nicht als Konkurrenz gesehen wird. Davon identifizieren die Personen aus den Schulgemeinden E und K den schulinternen Kurs als

Basis- oder Standardkurs und die privaten Kurse als Zusatz respektive als den aufwendigeren Weg:

«Wir sind, habe ich das Gefühl, die Basis, der Hauptkurs, weil mehr Kinder kommen zu uns in den Kurs. Und ein paar buchen dann noch dazu. Die, die es wahrscheinlich wirklich ernst meinen oder alles Mögliche, was in ihrer Hand liegt, tun wollen, um das Kind irgendwie dahin zu bringen.» (E, 76)

«Ich bin der Meinung, dass die Schüler, die ins Gymi gehören, über den normalen Weg ins Gymi kommen. Und nicht mit Zusatzaufwand. Und der schulinterne Kurs ist meiner Meinung nach der normale Weg, der gängige Weg dahin.» (K, 98)

Im Zitat von Person E wird auf die Kinder hingewiesen, die beide Kurse besuchen, weil sie sichergehen wollen, dass sie die ZAP bestehen, während Person K der Meinung ist, dass der schulinterne Kurs für Kinder, die ins Gymnasium gehören, ausreichend sei, um den Übertritt zu schaffen.

Das Angebot der schulinternen Kurse beschreibt mir Person G als natürliche Reaktion auf die komplexe ZAP. Auch das Aufkommen von privaten Vorbereitungskursen konnte laut Person G nur durch das Vorhandensein der Aufnahmeprüfung entstehen. Person H beurteilt das ähnlich und sagt, dass private Anbietende dank der ZAP eine Marktlücke entdeckt hätten.

Die vier Interviewpartner*innen, die eine Konkurrenz zwischen den privaten und den schulinternen Kursen beobachten, erzählen, dass eine gewisse Rivalität an einem Rückgang von Anmeldungen für den schulinternen Kurs festgemacht werden könne. So haben die Schulen in den Gemeinden A und H auch schon die Übertrittsquote der Teilnehmenden von privaten Kursen mit der von schulinternen Kursen verglichen, um allfällige unterschiedliche Erfolgsquoten zu ermitteln. Beide Schulgemeinden konnten jedoch keine signifikanten Unterschiede bei den Übertritten feststellen.

Person A schildert, dass viele Kinder ausserschulisch einen Aufsatzkurs besuchen würden. Es gehöre zum guten Ruf, dass die Kinder in diesen Kurs gehen. Das Konkurrenzverhältnis habe sich in der Gemeinde A im Rahmen einer Diskussion über die Änderung des Startzeitpunktes des Kurses gezeigt. Die privaten Aufsatzkurse werden bereits in der vierten oder fünften Klasse besucht. Von Eltern in Gemeinde A sei der Wunsch gekommen, dass der schulinterne Kurs ab den Sommerferien beginnen solle, weil der private

Aufsatzkurs auch schon früher beginne. So wurde in Gemeinde A das Startdatum der schulinternen Gymivorbereitungskurse von nach den Herbstferien auf nach den Sommerferien vorverschoben:

«Weil (...) diese Privatschule, das vorhin schon anbietet und das Bedürfnis von den Eltern gekommen ist, das länger machen zu können und dann haben wird das gemacht.» (A, 16)

Person F betont, dass die schulinternen Kurse für die privaten Anbietenden eine Konkurrenz darstellen würden. Jedoch sei für die öffentlichen Schulen ein allfälliger Konkurrenzkampf kein Thema. Die Schulen müssten diesen Service nicht anbieten und seien im Gegensatz zu den privaten Anbietenden nicht auf Teilnehmer*innen in den Gymivorbereitungskursen angewiesen, so Person F.

Person H (SI: h/ÜQ: m) berichtet, dass 2022 gegenüber 2021 ein Teilnehmer*innenschwund in den schulinternen Kursen der Gemeinde festgestellt wurde. Den Grund dafür schreibe man dem Angebot an privaten Kursen zu. Auch im Interview in jener Gemeinde kommt zur Sprache, dass die Schule die schulinterne Gymivorbereitung nicht anbieten müsse. Sie würden gerne einen, im Vergleich mit den privaten Kursen günstigen Kurs, anbieten, spielen jedoch mit dem Gedanken, aufgrund des Teilnehmer*innenschwundes und des grossen Aufwandes davon abzusehen:

«Wir müssen uns auch fragen, es ist für uns auch ein Aufwand, es ist nicht etwas, das wir machen müssen. Wir müssen es auch nicht durch Stein gemeisselt durchziehen. Darum sage ich: Es ist im Moment eine Fragestellung. Wir wollen im Sinne von Chancengleichheit einen Beitrag leisten, aber vielleicht ist der anders.» (H, 52)

Die Interviewpartner*innen der Gemeinden L und M (beide: SI: h/ÜQ: t) berichten, dass sie nicht davon ausgehen, dass die privaten Kurse ihnen die Kund*innenschaft wegnähmen. Als einen Grund dafür nennen beide Gemeinden die finanziellen Möglichkeiten der Familien. Viele Familien in den Schulgemeinden L und M würden sich laut den Interviewpartner*innen keinen privaten Kurs leisten können oder wollen. Im Gegensatz dazu finden sich in den Gemeinden A, B (beide: SI: t/ÜQ: h) und D (SI: m/ÜQ: h) die Lehrpersonen oft in der Position, den Kindern und Eltern davon abraten zu müssen, an zwei Kursen teilzunehmen. In diesen Gemeinden scheint es gängig zu sein, dass die Kinder sowohl den

schulinternen Kurs als auch einen Kurs eines privaten Anbietenden besuchen, wie zum Beispiel den Aufsatzkurs in Gemeinde A.

Personen D (SI: m/ÜQ: h), E (SI: t/ÜQ: m) und G (SI: m/ÜQ: m) bringen zur Sprache, dass der schulinterne Kurs aus Sicht einiger Eltern als weniger professionell wahrgenommen werde, unter anderem, weil er kostenlos ist. So würden in der Schulgemeinde G zum Beispiel auch Schüler*innen den schulinternen Kurs besuchen, die sich nicht sicher seien, ob sie ins Gymnasium möchten, sondern lediglich einen Einblick in den Kurs erhalten wollen. Person E berichtet, dass diese Kinder den schulinternen Kurs weniger ernst nähmen.

«Dann ist das oft auch nur so ein Zeit-Absitzen, habe ich das Gefühl. Die Ernsthaftigkeit ist nicht so gegeben, weil da die Lehrperson ist, die dich schon den ganzen Tag begleitet hat und jetzt nicht plötzlich in der anderen Rolle wahrgenommen wird, die man dann einnimmt. Deswegen habe ich das Gefühl, dass die Privaten noch ein bisschen ernster genommen werden.»
(E, 72)

Trotzdem würden praktisch alle Kinder aus der Schulgemeinde E, die sich für die ZAP angemeldet haben, den schulinternen Kurs zur Vorbereitung besuchen.

Sofern die Kinder in der Schulgemeinde C die Zulassungskriterien für den schulinternen Kurs erfüllen, würden sie diesen besuchen, informiert mich Person C. Falls sie die Bedingungen nicht erfüllen, gebe es hin und wieder Eltern, die ihre Kinder für private Kurse anmelden. Auch Person L erzählt, dass bei Schüler*innen und Eltern in ihrer Schulgemeinde das Thema der privaten Kurse aufkomme, wenn der Notenschnitt für die Teilnahme an der internen Vorbereitung nicht erreicht wird. Jedoch gebe es auch private Kurse mit Zulassungskriterien, bei welchen zum Beispiel Kindern aus der Schulgemeinde M auch schon die Teilnahme verwehrt wurde.

«Wir haben viele Kinder, die in den Privaten (Vorbereitungskurs) gar nicht hinkommen würden, aufgrund ihrer Noten, oder weil die Eltern es sich nicht leisten können oder wollen.» (M, 69)

Laut den Gemeinden D und H seien für einige Schüler*innen auch Terminkollisionen Gründe dafür, dass sie sich mit Hilfe eines privaten Kurses auf die ZAP vorbereiten. Kollidiere die schulinterne Gymivorbereitung zum Beispiel mit dem Hobby eines Kindes, werde es sich eher extern organisieren.

Ob die Interviewpartner*innen von einer Konkurrenz zwischen den schulinternen und den privaten Angeboten sprechen, kann nicht mit der Gemeindegrösse, dem Sozialindex oder der Übertrittsquote in Zusammenhang gebracht werden.

Aufgrund des Angebotes von teuren privaten Kursen sind alle Vertreter*innen der Schulgemeinden der Meinung, dass die schulinternen Gymivorbereitungskurse einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit leisten würde. Drei Gemeinden (G, H, M) betonen explizit, dass ein schulinterner Kurs unter anderem aus Berücksichtigung der Chancengleichheit angeboten werde.

«100 Franken Einschreibegebühr: Ja, man kann sagen, es ist faktisch kostenlos. (...) Im Sinne der Chancengleichheit haben wir wirklich gesagt, das soll nicht abhängig sein von solchen, die es sich leisten können.» (H, 24)

«Es geht bei uns jetzt eben genau um die Chancengleichheit. Dass wir eben den Eltern bei uns die Chance ermöglichen, weil sie sich vielleicht nicht anders vorbereiten können. Weil sie sich vor allem zu Hause nicht vorbereiten können.» (M, 52)

Zusätzlich zum Angebot an teuren privaten Kursen ist somit ein öffentliches, günstigeres Angebot gewährleistet.

Die interviewten Personen berichten mir, dass die Wertschätzung für den schulinternen Kurs in den Gemeinden trotz des vielseitigen Angebots an privaten Kursen gross sei. Diese Anerkennung kann laut Interviewpartner*innen an Übertrittsquoten, Feedback von Schüler*innen und Eltern und konstanten Teilnehmer*innenzahlen festgemacht werden.

«Ich habe das Gefühl, ja! Also wir haben jedes Jahr mindestens einen Kurs. Ab und zu einen Zweiten.» (B, 57 auf die Frage: Wird der schulinterne Kurs immer noch wertgeschätzt?)

«Ich habe das Gefühl, bei uns hat der Gymivorbereitungskurs einen hohen Stand, nach wie vor. Und er wird bei den Eltern sehr geschätzt. Auch wenn der Kurs einmal ausfällt, bekomme ich Anfragen, ob man den Kurs wiederholen kann oder nachholen. Das zeigt mir auch, dass es für die Eltern, wie auch für die Kinder wichtig ist, wenn sie sich angemeldet haben, dass sie davon profitieren können. Von dem her, glaube ich, ist das Standing hoch.» (J, 64)

Im Kapitel 3.3 *Privatisierung von Bildung* wird der Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Zugang zu privaten Bildungsangeboten aufgezeigt. In sieben

Schulgemeinden (A, C, D, H, K, L, M) wird dieses Phänomen beobachtet. Laut den Aussagen dieser Gemeindevertreter*innen kämen die Kinder, die einen privaten, kostenpflichtigen Kurs besuchen, aus Familien, die sich das leisten können. In diesen Haushalten habe laut den Interviewpartner*innen das Gymnasium einen hohen Stellenwert, sodass der finanzielle Aufwand nicht wirklich hinterfragt werde. Personen L und M (beide: SI: h/ÜQ: t) erwähnen, dass in ihrer Schulgemeinde dieses Phänomen auch auftrete, jedoch treffe dieser Umstand auf wenige Kinder pro Jahrgang zu. Im Gegensatz dazu berichten die Personen A und C (beide: SI: t/ÜQ: h), dass sich in diesen Schulgemeinden viele Familien einen privaten Kurs leisten (können).

«Die Kosten spielen dann nicht so eine grosse Rolle. \$ Man merkt schon, es hat relativ wohlhabende Leute hier, die es sich leisten können.» (A, 6)

«Es (ein privater Kurs) kostet natürlich schon einiges. Das ist bei uns in C ein bisschen speziell, weil hier leisten sie sich es einfach. Wir haben wenige Familien, bei welchen wir sagen: Die würden sich es nicht leisten können.» (C, 95)

Von Person K wird festgestellt, dass innerhalb der Gemeinde die Teilnehmer*innenzahlen von privaten Kursen je nach Wohnquartier variieren. Insbesondere Kinder, die in einer privilegierten Nachbar*innenschaft wohnen, besuchen einen privaten Kurs. Auf die Frage, ob private Gymnastikvorbereitungskurse in der Gemeinde ein Thema seien, antwortet Person K so:

«In Quartier X sehr wohl. Da merkt man das Bevölkerungsgefälle (innerhalb der Gemeinde).» (K, 84)

Schulleiter*innen können nicht beantworten, ob die Kinder, die einen privaten Kurs besuchen, aus sozioökonomisch privilegierteren Verhältnissen kommen. Diese Informationen seien oftmals auch den Lehrpersonen nicht bekannt. Dementsprechend beruhen die Aussagen über den sozioökonomischen Status einer Familie generell auf Annahmen und Beobachtungen.

Person A (SI: t/ÜQ: h) berichtet, dass die Entscheidung, ob ein Kind einen privaten Kurs besuche, in Gemeinde A nicht nur vom sozioökonomischen Status abhängig sei, sondern auch von dem Vertrauen in die Schule und die Lehrpersonen. Eltern, die dem schulischen

Unterricht vertrauen, würden ihre Kinder in den Gymivorbereitungskurs der Schule schicken.

«Die Eltern, die Vertrauen in die Schule haben, die schicken sie in den schulinternen Kurs. Unabhängig vom Finanziellen und umgekehrt.» (A, 78)

5.6 Chancengleichheit und der Übertritt ins Gymnasium in Kanton Zürich

Das in Kapitel 3.2 *Chancen(un)gleichheit im Bildungssystem* besprochene Thema der Chancengleichheit ist bezüglich der schulinternen Gymivorbereitung für die interviewten Personen ein zentraler Begriff. In allen 13 Gesprächen wird Chancengleichheit so definiert, dass Schüler*innen unabhängig von ihren Lebensumständen die gleichen Chancen (im Bildungssystem) hätten. In den Interviews kommt zur Sprache, dass sich Kinder entbunden und unbelastet von ihrem Alter, ihrem Geschlecht, ihrem Wohnort, der Erstsprache, der Herkunft, dem Bildungsstand der Eltern und dem ökonomischen Status der Eltern schulisch entwickeln könnten. Ausschliesslich sachliche Kriterien und schulisches Potenzial sollten ausschlaggebend sein für den Bildungserfolg. Person G und Person K formulieren das wie folgt:

«Chancengleichheit heisst für mich, dass letztlich nur sachliche Kriterien einen Ausschlag geben können. Weder Herkunft noch Geschlecht noch sozioökonomischer Hintergrund, (...) darf dort eine Rolle spielen. Das verstehe ich unter Chancengleichheit, dass alle in diesem Sinn mit gleichen Spiessen antreten können.» (G, 70)

«Chancengleichheit ist für mich, dass Kinder mit dem gleichen oder ähnlichen kognitiven Potenzial die gleichen Ziele erreichen können. Ich finde Chancengleichheit ist dann nicht gewährleistet, wenn die Kinder ähnliches Potenzial haben, aber vielleicht keine Eltern im Hintergrund haben, die das Bildungssystem hier gut kennen, dass sie die Kinder in die Richtung ein bisschen motivieren können.» (K, 100)

Chancengleichheit wird von allen Interviewpartner*innen als erstrebenswert identifiziert. In der Mehrheit der Interviews wird die Wichtigkeit der Chancengleichheit auch sprachlich betont.

«Ich finde es absolut erstrebenswert.» (C, 99)

«Ja erstrebenswert, absolut.» (H, 56)

«Also erstrebenswert auf alle Fälle. Durchführbar fast nicht.» (L, 109)

Jedoch wird in mehr als der Hälfte der Interviews betont, dass Chancengleichheit sehr schwierig zu erreichen sei. Laut der Person E sei die Umsetzung in unserem Bildungssystem sogar unrealistisch.

«Ja, aber so funktioniert unser System nicht. Lacht. Von dem her grundsätzlich würde ich sagen, ja, es wäre erstrebenswert, Chancengleichheit zu generieren. Aber es ist nicht realistisch.» (E, 84 auf die Frage: Ist Chancengleichheit erstrebenswert?)

Die Vertreter*innen aller Gemeinden sind der Meinung, dass der Übertritt ins Gymnasium im Kanton Zürich nicht chancengleich verlaufe. In den Gemeinden E, H und L wird betont, dass die Prüfung zwar für alle Kinder im Kanton gleich sei, jedoch andere Faktoren die Ungleichheit bestimmen. Zum Beispiel wird von Person E und Person L erwähnt, dass im Vorfeld der Prüfung ungleiche Bedingungen für die Schüler*innen herrschten.

«Na ja, letztendlich gehen sie alle am gleichen Tag zur gleichen Zeit und schreiben die gleiche Prüfung. Von dem her haben sie alle die gleiche Chance am Ende. (...) Was im Vorfeld passiert, das ist teilweise dann eben nicht chancengleich.» (E, 86)

«Die Leute, die dort, sagen wir, an der hohen Promenade oder im Rämibühl, an die Prüfung antreten sind schon mal auf einem höheren Anfangsniveau als Kohorte, als die, die in Urdorf antreten.» (L, 117)

Die 13 interviewten Personen sind der Meinung, dass die Chancengleichheit vor allem nicht gegeben sei, weil die soziale Herkunft, die Erstsprache und die Notengebung mitentscheidend seien beim Übertritt ins Gymnasium.

Der Einfluss der sozialen Herkunft erklärt Person G so, dass die geographische Verteilung der Übertritte ins Gymnasium im Kanton Zürich nicht mit der geographischen Verteilung der Intelligenz übereinstimmen könne.

«In Schlieren ist es ja sehr exotisch, wenn ein Kind ins Gymi geht, leider ist das so. Und in Zollikerberg oder in Herrliberg gehen deutlich mehr Kinder ins Gymi. Und da ich als durchaus mathematisch-affiner Mensch von einer Normalverteilung der Intelligenz ausgehe über repräsentative Gruppen, kann ich mir nicht vorstellen, dass in Schlieren das Potenzial schlicht

und einfach weniger hoch ist als im Zollikerberg. Und wenn man von der Normalverteilung ausgeht, dann bleiben uns fast nur noch die sozioökonomischen Erklärungen übrig.» (G, 74)

Person C macht analog dazu die Beobachtung, dass die Bevölkerungszusammensetzung an den Gymnasien nicht die Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung widerspiegelt. Insbesondere die finanziellen Mittel und der Bildungsstand der Eltern werden in den Interviews als Quellen der Ungleichheit identifiziert. Die finanziellen Mittel, die einigen Kindern zur Verfügung stehen, ermöglichten es ihnen, sich intensiver auf die Prüfung vorzubereiten. Zum Beispiel durch den Besuch von privaten Gymivorbereitungskursen. Person M formuliert das so:

«Ich sehe die privaten Kurse bisschen so: Für die Eltern, die sich das finanziell leisten können, die können sich den Gymieintritt durch das bisschen erkaufen.» (M, 74)

Neben der finanziellen Komponente nennt Person E geographische Gründe und Person L logistische Gründe, weshalb der schulinterne Kurs zugänglicher sei. Die Organisation rund um den schulinternen Kurs sei niederschwellig organisiert.

«Ich denke, wir sind hier wirklich vor Ort und (...) keiner hat es weit zu uns zu kommen, um diesen Kurs zu besuchen.» (E, 92)

«Chancengleichheit ist: dass ich da in L, wenn ich leistungsbereit bin, aber meine Eltern nicht in der Lage sind 3500 Franken zu zahlen beziehungsweise mich irgendwo elektronisch für so etwas anzumelden oder Orientierungsabende zu besuchen und dort dann am Inhalt zu folgen, dass ich trotzdem niederschwellig eine Chance habe, mich auf etwas vorzubereiten.» (L, 111)

Die Kursinformationen würden direkt von den Schulleitungen oder den Lehrpersonen kommuniziert werden. Es bedürfe wenig logistischen Aufwand der Eltern, damit ein Kind an einem schulinternen Gymivorbereitungskurs teilnehmen könne.

Kinder aus weniger privilegierten Verhältnissen seien oft auch mit widrigeren Lernbedingungen konfrontiert, wie Person I schildert. Sie bezieht sich auf die Studie von Stamm (2022), die im Kapitel 3.2.2 *Individuelle Voraussetzungen – Herkunftseffekte* vorgestellt wird, und nennt Lebensumstände von Arbeiter*innenkindern, die das Zurechtkommen im schweizerischen Bildungssystem erschweren.

«Die meisten Kinder haben ein Haus zu Hause, sie haben bessere Erholungsmöglichkeiten, sie haben mehr Ruhe zum Lernen, sie haben mehr Unterstützung, sie haben den grösseren Wortschatz (...). Sie haben jemanden zu Hause, der ihnen einen Aufsatz oder eine Arbeit durchliest. (...) Arbeiterkinder müssen einfach viel, viel mehr leisten und sie sind eigentlich immer in einer fremden Kultur unterwegs.» (I, 82)

Eltern mit höherem Bildungsabschluss falle es leichter, ihre Kinder mit einem allgemeinbildenden Bildungsweg bekannt zu machen. Da sie dessen Anforderungen und Schwierigkeiten kennen, könnten sie den Weg für ihre Kinder ebnen, so die Vertreter*innen der Schulgemeinden A und K.

«Also ich glaube, es gehen vor allem schon Akademikerkinder, dann wieder (ins Gymnasium), und nicht nur weil sie klüger sind. Sondern weil der Weg den Eltern bekannter und vertrauter ist und besser geebnet wird. (...) Wenn man das erste Kind ist, das so einen Bildungsweg einschlägt und davor weder die Eltern noch Verwandte, niemand, sind die Hürden schon höher.» (K, 102)

Als weiterer Ungleichheitsfaktor wird die Erstsprache identifiziert. Die Sprache, die zu Hause gesprochen wird, ermöglicht den Kindern unterschiedliche Bildungserfolge. Der deutsche Wortschatz und Literaturkenntnisse seien laut Personen E, H und L auch wegweisende Kompetenzen im schweizerischen Bildungssystem.

«Es ist so, dass heute nach wie vor in den Prüfungen das Fach Deutsch einen hohen Stellenwert genießt. Und das ist leider wirklich so, dass jemand, der nicht die Muttersprache Deutsch hat, dass da gewisse Benachteiligungen da sind, die nicht einmal wir mit unserem Kurs oder als Schule ausgleichen können.» (H, 56)

«Wir haben auf dem Papier einen Ausländeranteil von gerade unter 50 %. Faktisch ist er wahrscheinlich etwa bei 75 %, oder 80 %, was die Sprachkenntnisse angeht. Was natürlich relevant ist, hoch relevant, für die Gymivorbereitung.»

Und etwas später im Gespräch:

«Und ich glaube schon, dass die (Eltern mit Migrationshintergrund) ihren Kindern (...) Medien und Bücher zur Verfügung stellen, aber oft gar nicht in der Lage sind, die gleiche Qualität an Wortschatz dort abzubilden, wie wenn jemand bei uns aufwächst und von Anfang an

mit Geschichten, die den deutschen Wortschatz stimulieren, in Berührung kommt.» (L, 12 & 127)

In der Mehrheit der Interviews wird die Notengebung als eine entscheidende Ungerechtigkeit beurteilt, da im Kanton Zürich das Bestehen der ZAP zur Hälfte von den Vornoten abhängt. Laut diesen Interviewpartner*innen sei die Notenvergabe abhängig von der Lehrperson und/oder der Schulgemeinde. In einer Klasse sei eine Note 5 weniger wert als in einer anderen. Zudem wird in den Interviews bei den Gemeinden A, B (beide: SI: t/ÜQ: h) und L (SI: h/ÜQ: t) erwähnt, dass es vorkomme, dass Lehrpersonen ihren Schüler*innen in der fünften Klasse bessere Noten gäben, damit diese eine grössere Chance hätten, die ZAP zu bestehen.

«Sie sehen der Druck, der ist natürlich auch bei uns. Es wird auch sehr stark immer wieder versucht, Noten zu verhandeln, damit sie noch bisschen eine bessere Note haben. Damit sie noch bisschen mehr Chancen haben, diese Gymiprüfung zu bestehen.» (A, 4)

Laut den Personen A, C, F, H und G (alle: SI: m oder t, ÜQ: h oder m) bringe die Wichtigkeit der Vornote in manchen Gemeinden auch die Problematik mit sich, dass Eltern Druck auf die Klassenlehrpersonen ausüben und versuchen würden die Notenvergabe zu beeinflussen.

«Es ist ein irrer Unterschied, in welcher Gemeinde man zur Schule geht. Der Druck der Eltern auf die Lehrer ist, je nach Gemeinde, gross.» (F, 138)

Auch unbewusste Denk- und Kategorisierungsmuster beeinflussten die Notenvergabe, wie die Vertreter*innen der Gemeinden C, G und I berichten.

«Ich sage jetzt mal, dass ein dunkelhäutiges Mädchen mehr für eine 5 tun muss wie der Hansli Müller.» (C, 101)

Person G schätzt die Chancengleichheit beim Übertritt ins Gymnasium innerhalb einer Klasse relativ hoch ein. Der Grund für diese Einschätzung ist, dass die entscheidenden Vornoten im Normalfall von der gleichen Lehrperson vergeben werden.

Im Gespräch mit Person D kommen zwei weitere Aspekte zur Sprache, warum die Chancengleichheit beim Übertritt ins Gymnasium nicht gegeben sei. Einerseits, weil potenziell

nicht alle Schulgemeinden einen schulinternen, kostenlosen (oder relativ zu den privaten Kursen günstigen) Kurs anbieten. Andererseits, weil die Qualität der Kurse nicht kantonsweit überprüft werde.

Zusätzlich sprechen zwei Personen an, dass es anscheinend je nach Gymnasium unterschiedlich schwierig sei, die ZAP zu bestehen, da die Gymnasien unterschiedliche Kapazitäten und unterschiedlich viele Anmeldungen hätten. Somit sei auch nach dem Ablegen der Prüfung keine Chancengleichheit beim Übertritt gewährt.

Darüber hinaus erwähnen fünf Personen, dass Chancengleichheit viel früher als bei der Vorbereitung für den Übertritt ins Gymnasium beginne.

«Es ist nicht die Gymivorbereitung allein. Das fängt eigentlich im Frühbereich an. Was für ein Wortschatz kann ein Kind entwickeln, was hat es für einen Zugang zum Lesen, zu naturwissenschaftlichen Themen, zu Büchern. Wie geht man mit dem um, was schaut man im Fernseher, was wird zu Hause am Mittagstisch diskutiert. Also das fängt viel früher an. Da kann man schwer nachhelfen.» (I, 76)

«Im Alter von null bis vier wird schon so viel verpasst, wo ich das Gefühl habe, dass Leute mit einer höheren Ausbildung sich dem viel bewusster sind. Und diese Frühförderung schon viel früher beginnt, auch wenn das nicht irgendein Kurs ist. Aber: was sie mit den Kindern machen in der Freizeit, was sie mit ihnen reden, wie viele Bücher sie zu Hause besitzen, das hat schon so viel Einfluss, sodass wir von der Schule her nur noch so ein bisschen ein Tropfen auf den heissen Stein sind.» (M, 78)

5.7 Qualitätssicherung

In nur vier der zwölf Gemeinden ist die Qualitätssicherung institutionalisiert. Dabei handelt es sich vor allem um jährliche Besuche und Austausch mit der Schulleitung. Lediglich in der Gemeinde L ist die Qualitätssicherung ausgeprägter. Die Kurslehrperson erstellt jährlich nebst der Übertrittsstatistik einen Abschlussbericht. Dieser wird alle drei Jahre der Schulpflege vorgestellt und in diesem Rahmen hat die Lehrperson Wünsche und Verbesserungsvorschläge anzubringen.

«Ich mache am Schluss vom Kurs einen schriftlichen Abschlussbericht an die Schulpflege und etwa alle drei Jahre darf ich diesen auch persönlich vorstellen und Wünsche anbringen, wie man das Ganze noch verbessern könnte.» (L, 141)

In sieben Interviews wird genannt, dass entweder von der Kurslehrperson oder der Schulleitung Statistiken der Übertritte ins Gymnasium ab den schulinternen Kursen erstellt würden. Diese Übertrittsquoten dienen als Kontrollinstanz und Qualitätsindikator. Demzufolge weisen hohe oder erwartete Übertrittsquoten auf erfolgreich geführte Kurse hin.

«Wenn 33 Kinder bestehen und nur eines von der Probezeit zurückkommt, dann ist das für mich auch ein Feedback.» (F, 112)

In sechs Gemeinden holen sich die Kurslehrpersonen oder die Schulleiter*innen aktiv bei den Schüler*innen Feedback ein. Die Kinder haben via schriftliche Umfragen oder offenen Gesprächen die Möglichkeit der Lehrperson Rückmeldungen bezüglich des Inhaltes und der Durchführung der Kurse zu geben. Zusätzlich werden in den Schulgemeinden G und H auch die Eltern befragt.

Informelles Feedback, wie zum Beispiel mündliche Wertschätzung und Dankbarkeit oder kleine Geschenke, werden auch als Zeichen für gute Qualität gewertet. Wie zum Beispiel Person F an einem Beispiel aufzeigt.

«Ich habe zum Beispiel dieses Jahr von den Kindern eine süsse Karte bekommen und Blumen. (...) Das ist zwar nicht ein institutionalisiertes Qualitätsmanagement in diesem Sinn.» (F, 112)

Der Austausch unter Lehrpersonen oder mit der Schulleitung wird in sechs Interviews als Kontrollwerkzeug genannt. Vier Schulgemeinden tauschen sich mit mindestens einer anderen Schulgemeinde über den Aufbau und die Organisation der schulinternen Kurse aus. Person F nennt die Kosten und die Anstellung der Kurslehrperson als wichtige Themen, die mit anderen Gemeinden besprochen würden. Person D erzählt, dass die Entscheidung, welche Person man für die Kurse anstellt ein Qualitätssicherungsmechanismus darstelle.

«Je nachdem welche Lehrperson ich für das anstelle, kann ich aufgrund von der Ausbildung von einer gewissen Qualität ausgehen.» (D, 112)

5.8 Verbesserungspotenzial bei den schulinternen Gymivorbereitungskursen

Laut Vertreter*innen der Gemeinden A, F und K wird in den jeweiligen Schulgemeinden zurzeit nicht über Verbesserungen oder anderes Vorgehen bezüglich der schulinternen Kurse diskutiert.

In den anderen Schulgemeinden sind fehlende Lehrpersonen und der Zeitpunkt des Kurses die Hauptthemen bezüglich Verbesserungspotenzial.

Sechs Personen erzählen, dass die Suche nach einer geeigneten Lehrperson für die schulinternen Gymivorbereitungskurse sehr schwierig und aufwendig sei. Es handelt sich um vier Schulleiter*innen, eine Person aus der Schulverwaltung und eine Lehrperson, die die Schwierigkeit, eine passende Lehrperson zu finden, ansprachen. Drei dieser Schulleiter*innen (D, H, J) berichten mir, dass es schwierig sei, schulinternes Personal für die Leitung der Kurse zu gewinnen. Person H schildert diesen Umstand als Herausforderung.

*«In den letzten sieben Jahren, seit ich das organisiere, haben wir nie interne Leute gehabt. Wir haben immer wieder einen Aufruf gemacht, weil man Neubesetzungen machen musste. Aber das Interesse ist nicht da von dem bestehenden Personal diese Kurse noch zu geben.»
(H, 18)*

So muss auf externe Lehrpersonen oder Student*innen zurückgegriffen werden. Laut Person D und Person M fehle in den jeweiligen Schulgemeinden die Konstanz der Kurslehrpersonen. Diese fehlende Sicherheit aufgrund der häufigen Wechsel führe laut den Gemeindevertreter*innen zu einem Qualitätsverlust.

«(...) generell für die Stabilität und auch für die Qualität wäre es sicher schön, wenn wir einfach feste Lehrpersonen hätten, die Profis sind in dem Gebiet.» (D, 122)

«Ich merke einfach, dass ich von Kurs zu Kurs mehr weiss: Was sind wirklich die Anforderungen und was reicht wirklich. Gerade bei einem Aufsatz, bei welchem man nicht von einer Punktzahl ausgehen kann. Ich merke ein bisschen, je mehr Erfahrung jemand hat, desto besser kann er wahrscheinlich diesen Kurs geben. Ich finde deshalb, es sollte eigentlich so sein, dass, wenn sich jemand als Leiter für den Kurs meldet, dann wäre es gut, wenn er für ein paar Jahre bleiben würde, damit es eine gewisse Konstanz hat.» (M, 103)

Eine weitere oft genannte Problematik ist die Diskussion darüber, wann dieser Kurs stattfinden soll. Im Gespräch mit fünf Schulgemeinden wird thematisiert, dass der jetzige Zeitpunkt des Kurses nicht ideal sei. Diesbezüglich spielen in den Gemeinden die Bedürfnisse der Schüler*innen und der Lehrpersonen eine Rolle. Denn solange der Kurs nicht im regulären Stundenplan durchgeführt wird, betrifft er die Freizeit der Schüler*innen sowie die unterrichtsfreie Zeit der Lehrer*innen. Zum Beispiel erwähnen Personen D und L, dass in der jeweiligen Schulgemeinde der Gedanke zur Sprache kam, den schulinternen Vorbereitungskurs in die reguläre Schulzeit zu integrieren.

«Bei uns ist es so, dass die Schulpflege nicht will, dass es innerhalb der regulären Schulzeit stattfindet, was zu einer entsprechenden Mehrbelastung unnötigerweise dann aus meiner Sicht führt.» (L, 59)

Auch wenn in den Schulgemeinden über den Zeitpunkt des Kurses diskutiert wird, sei es schwierig, eine andere Lösung zu finden, erzählt mir Person C. Die Kapazität der Kurslehrperson müsse berücksichtigt werden.

«Ich finde Mittwochnachmittag ist vielleicht nicht gerade ideal, das muss ich ehrlich sagen. Aber, wenn die Kurslehrperson nur dann kann und man es anders nicht hinkriegt, dann ist es so. Aber ich denke, die Kinder hätten wahrscheinlich lieber frei.» (C, 125)

In der Gemeinde H wird im neuen Schuljahr zusätzlich zum Kurs am Samstag auch ein Kurs am Mittwoch angeboten. Dies, weil einerseits bemerkt wurde, dass sich Kinder nicht für den schulinternen Kurs anmeldeten, weil dieser ursprünglich nur am Wochenende stattfand. Andererseits ist die Schulleitung so auch flexibler bei der Suche nach Kurslehrpersonen.

Inhaltliche Änderungen spricht nur Person E im Interview an. Sie wolle in Zukunft im Gymivorbereitungskurs mehr Zeit ins Lösen von alten Prüfungen investieren und weniger Grundlagenarbeit machen, da damit zu viel Zeit verloren gehe.

Zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit wurde in allen 13 befragten Schulgemeinden ein Kurs angeboten. Jedoch wurde die Durchführung im Gespräch mit den Personen H und Person I generell in Frage gestellt. Der Aufwand sei sehr gross, die Schulen fragen sich, ob sich dieser lohne.

«Wir müssen uns jetzt mehr hinterfragen, eben Aufwand/Ertrag. Mit dieser ganzen Lehrerknappheit und einfach immer mehr, was auf die Schule sonst zukommt, muss ich Ihnen sagen, also ich meine (...) die Belastungen sind einfach auch immens. Wobei wir uns als Schule auch fragen müssen, (...) müssen wir das jetzt auch noch machen, oder kann man nicht sagen, eigentlich ist das ok, gehört eigentlich nicht in unseren Auftrag.» (H, 54)

Das Angebot der schulinternen Kurse sei eine Frage der vorhandenen Ressourcen. In Gemeinde H werden deshalb zurzeit Alternativen zu den schulinternen Gymivorbereitungskursen diskutiert.

«Ich schaue jetzt einfach vielleicht bisschen auf die momentanen Themen da in der Schule. Und da muss ich jetzt wie sagen: Das ist, glaube ich, nicht das Fokusthema. Also ich glaube, die Schule hat im Moment andere Sachen, die sie zuerst angehen muss, bevor sie noch der Schule auferlegt: Ihr müsst jetzt noch alle so eine Gymivorbereitung aufgleisen.» (H, 92)

Aus Sicht der Chancengleichheit seien die Kurse, laut Person H, wichtig. Folglich werde zum Beispiel über ein Gutscheinsystem diskutiert, welches finanziell schwächere Familien unterstützen solle.

In einigen Schulen der Gemeinde I wurde angetönt, dass sie die Kurse nur weiter durchführen, wenn sie von der Gemeinde oder dem Kanton mehr Ressourcen bekämen.

5.9 Kantonales Konzept

Momentan gibt es keine einheitliche Regelung, wie die schulinternen Gymivorbereitungskurse im Kanton Zürich gehandhabt werden müssen. Darüber wussten einige Interviewpartner*innen nicht Bescheid. Die Personen A, B und J berichten, dass sie dachten, es gebe eine Kurs-Angebotspflicht seitens des Kantons, so zum Beispiel Person B:

«Irgendwann (...) hat es eine kantonale Weisung gegeben, dass die Gemeinden etwas anbieten müssen. Etwas, das wie institutionalisiert ist. Sodass jede Gemeinde eine Form von Gymivorbereitung anbieten muss.» (B, 20)

Person K ergänzt, dass sie dachte, der schulinterne Gymivorbereitungskurs dürfe nach kantonaler Regelung nichts kosten.

Elf Personen aus den zwölf befragten Schulgemeinden sind der Meinung, dass es wichtig sei, dass es für die Gemeinden eine Angebotspflicht für die Kurse gebe. Person G äussert das so:

«Vor dem Hintergrund von Bildungs- oder Chancengleichheit (...) finde ich das unglaublich wichtig, dass das angeboten wird. (...) Sonst hat man dann genau die Verhältnisse, die man nicht will: Dass der Wohnort beziehungsweise der Hintergrund der Eltern, auch in erster Linie die finanziellen Möglichkeiten der Eltern einen massgebenden Einfluss auf die weitere Bildung von den Kindern hat. Ich finde, das Potenzial vom Kind muss im Vordergrund stehen und das muss das ausschlaggebende Kriterium sein und nicht das Portemonnaie oder die Schule oder der Anwalt der Eltern. Das darf nicht ausschlaggebend sein.» (G, 48)

Die Personen E und M würden ein kantonal einheitliches Skript begrüssen, welches Empfehlungen zur Umsetzung der schulinternen Gymivorbereitung umfasst. Dieses Konzept solle nach Person M keine Vorschriften enthalten, sondern nur der Orientierung dienen.

«Ich denke nicht unbedingt Vorgaben, aber Empfehlungen. Dass man sagt: Das wäre etwas, woran man sich halten könnte und woran man sich orientieren könnte. Weil ich denke, es ist von Gemeinde zu Gemeinde schlussendlich dann trotzdem wieder unterschiedlich anwendbar oder nur sinnvoll. Deshalb fände ich eine Empfehlung besser als eine Vorgabe.» (M, 46)

Personen A, B, C, E und K betonen ebenfalls, dass die Individualität der Gemeinden weiterhin berücksichtigt werden müsse und die Freiheit in der Gestaltung der Kurse gewährleistet sein solle. In einem potenziellen kantonalen Konzept solle der Zeitumfang reglementiert sein, nicht jedoch der Inhalt der Kurse. Die Wichtigkeit individueller Handlungsmacht betont Person C so:

«Ich denke, das ist bei vielen Sachen ein Diskussionspunkt: die individuellen Bedürfnisse von Gemeinden. Das ist überhaupt nicht überall gleich und ich denke das ist gerade eine Frage, bei welcher ich denke, dass es gut ist, wenn man sie individuell anschauen kann.»

Und etwas später im Gespräch:

«(...) Ich finde wichtig, dass die Schulen noch selber entscheiden können, in welchem Rahmen. Zum Beispiel wollen sie es während der Schulzeit oder wollen sie es in der Freizeit.» (C, 63 & 127)

Bei diesen fünf Schulgemeinden, die die Rücksichtnahme auf die individuellen Bedürfnisse von Gemeinden betonen, handelt es sich um kleinere Schulgemeinden mit weniger als 7'000 Einwohner*innen.

Person C erläutert auch, dass Ressourcen wie Räumlichkeiten und Lehrpersonen regional nicht gleichmässig verteilt seien. Zudem sei die Nachfrage für einen Gymkurs nicht in allen Schulgemeinden des Kantons gleich gross. Somit wäre eine kantonale Angebotspflicht für einige Gemeinden nicht sinnvoll, da es Gemeinden gibt, in welchen der Übertritt ins Gymnasium nach der Primarschule für wenige Kinder ein Thema ist. In solchen Fällen finden die Vertreter*innen der Schulgemeinden B, D und F, dass es bei einem potenziellen kantonal-einheitlichen Konzept für Nachbargemeinden die Möglichkeiten geben müsse sich zusammenschliessen zu können. Die Variation in der Nachfrage liege laut Person F zum Beispiel an der Grösse der Gemeinde; die Nachfrage für eine schulinterne Gymvorbereitung sei in kleinen Gemeinden kleiner.

«Je grösser (die Gemeinde), desto einfacher ist es, eine Lösung zu finden, weil man einfach mehr Spielraum hat, um das zu verteilen.» (F, 134)

Ausserdem wird auch angetönt, dass die Nachfrage mit der geographischen Nähe zum nächsten Gymnasium und der kommunalen Übertrittsquote zusammenhänge. Zum Beispiel wird im Interview mit Person A Gemeinden mit tiefer Übertrittsquote eine kleinere Nachfrage zugeschrieben.

Laut Person G müssen auch regionale Unterschiede bezüglich Anzahl nicht-deutschsprachiger Schüler*innen bei einer allfälligen Einführung eines kantonalen Konzepts berücksichtigt werden.

«Vielleicht müsste man schon Rücksicht nehmen auf den kulturellen Hintergrund der Kinder. Ich denke, gerade in Schlieren müsste man vielleicht mehr in Deutsch investieren, wenn es Kinder sind, die nicht-deutscher Muttersprache sind. (...) Wobei in Gemeinden, wo ich früher gearbeitet habe, in X, wo die einzigen Ausländer Deutsche sind. Lacht. Müsste man vielleicht das nicht so fest machen. Das müsste man sicher auch berücksichtigen.» (G, 82)

Person G hebt hervor, dass bei einer kantonal einheitlichen Regelung die Finanzierung geklärt werden müsse. Und zwar müsse laut der interviewten Person der Kanton die

Finanzierung der Kurse übernehmen. Ansonsten würden Gemeinden diskriminiert werden, welche weniger finanzielle Ressourcen besitzen oder in welchen die politischen Entscheidungsträger*innen weniger schulaffin sind.

*«Wir haben Gemeinden, die finanziell gut dastehen und politische Entscheidungsträger*innen haben, die der Schule sehr wohlwollend gegenüberstehen, die sind dann auch bereit, beim Budget sehr viele Mittel zu sprechen.» (G, 82)*

Person K (SI: m/ÜQ: t) und Person L (SI: h/ÜQ: t) fügen zur finanziellen Debatte hinzu, dass der Kurs in allen Gemeinden möglichst gratis sein soll.

«Ich finde Geld sollte keine Rolle spielen für einen solchen Kurs. Deswegen sollte er möglichst gratis sein.» (K, 134)

5.10 Kritik und Verbesserungswünsche für den jetzigen Übertritt

In allen befragten Schulgemeinden wird der jetzige Übertritt kritisiert und andere Verfahren zur Aufnahme ins Gymnasium werden präferiert. Die Meinungen, was ein besseres System wäre, gehen jedoch sehr weit auseinander. So sprechen sich einige für eine Abschaffung der ZAP aus, andere wiederum würden gerne die Vornoten abschaffen und so der ZAP mehr Gewicht geben.

Person E gehört zu denjenigen, die der Meinung sind, dass die ZAP abgeschafft werden solle oder zumindest in einer anderen Form stattfinden müsse. Ein Übertritt wie in Deutschland, der durch den Notenschnitt und die Empfehlung der Lehrperson geregelt wird, würde begrüsst werden. Begründet wird diese Meinung dadurch, dass mit der Prüfung die Barriere für den Übertritt zu hoch gesetzt sei:

«Ich habe das Gefühl, dass viel Potenzial eigentlich daran scheitert und nicht aufs Gymnasium und nicht diesen höchsten Bildungsweg einschlagen kann, einfach aufgrund dieser seltsamen, strengen, schwierigen, total übertheoretisierten Prüfung.» (E, 124)

Auch im Gespräch mit Person D wird die Schwierigkeit der Prüfung kritisiert. Es sei falsch, dass man neben dem Besuch der sechsten Klasse einen zusätzlichen Kurs besuchen müsse, um eine Chance zu haben, die ZAP zu bestehen.

«Ich finde es falsch, dass man extra einen Kurs besuchen muss, dass man die Prüfung bestehen kann. Das finde ich nicht ok, weil ich finde, wenn ein Kind nach sechs Primarschuljahren oder beziehungsweise nach fünfeneinhalb muss es in der Lage sein können, anhand von diesem Stoff die Prüfung zu bestehen. Und nicht weil jetzt die Prüfung extra so gestaltet wird, dass absichtlich nicht viele durchkommen.» (D, 135)

Über einen prüfungsfreien Übertritt wird in den Schulgemeinden B, C, D und M nachgedacht. Jedoch überwiegen die Bedenken, dass ein Übertritt ohne Prüfung eine grössere Belastung und Angreifbarkeit für die Lehrer*innen bedeuten würde, wie mir die Personen C, D und M schildern.

«Ich finde es hat durchaus Vorteile, wenn man keine Prüfung machen muss. Aber handkehrum, wenn man es am Notenschnitt festlegt, dann ist nachher der ganze Druck bei der Lehrperson, die dann bestürmt wird von Eltern.» (C, 133)

Trotz dieser Mehrbelastung für Lehrpersonen unterstützt auch Person J die Abschaffung der ZAP und würde den Lehrer*innen diese zusätzliche Verantwortung zuteilen.

*«Ich würde diese Gymiprüfung nicht mehr machen, sondern würde auf diese verzichten und würde eine grössere Verantwortung der Lehrpersonen diesbezüglich übergeben. Dass sie auch diese Übertritte, wie es bei uns auch bei dem Übertritt in die Sekundarschule ist, sehr genau mit den Eltern und mit den Schüler*innen anschauen und begleiten.» (J, 89)*

Personen B und D befürchten, dass bei einem prüfungsfreien Übertritt zu viele Kinder ins Gymnasium wechseln würden und dann zu einem späteren Zeitpunkt abgestuft werden würden. Sprich, es gäbe mehr Kinder, die dann die Probezeit nicht bestehen würden.

«Den prüfungsfreien Übertritt im Kanton Zürich sehe ich nicht als sinnvoll an. (...) Also das müsste sehr genau überlegt werden, was dann die Rahmenbedingungen wären, weil sonst ist es einfach etwas aufgeschobenes, weil dann drehen die Gymnasien durch, bis sie alles ausgesiebelt haben nach einem halben Jahr.» (B, 88)

Person J kritisiert die ZAP, da ihrer Meinung nach zu viel Wert auf Üben und Fleiss gelegt werde. Andere Kompetenzen, die man im Gymnasium brauche, wie zum Beispiel Offenheit und Kreativität, werden vernachlässigt beziehungsweise gar nicht geprüft.

Auch in den Schulgemeinden H, I und L wird die Zusammensetzung der Prüfung angesprochen. Nebst den beiden Fächern Deutsch und Mathematik könnten auch noch andere Kompetenzen geprüft werden, wie zum Beispiel Person H vorschlägt:

«Vielleicht besteht diese Prüfung auch nicht nur aus zwei Fächern, sondern vielleicht gibt es auch noch ein Fach NMG oder etwas Naturwissenschaftliches oder sonst noch etwas, das man noch ins Spiel werfen könnte. Im Sinne von Allgemeinbildung, Allgemeinwissen.» (H, 100)

In den Gesprächen mit Personen I (SI: h/ÜQ: m) und L (SI: h/ÜQ: t) kommt die Gewichtung des Faches Deutsch zur Sprache. Person I schlägt vor, dem Fach Deutsch weniger Gewicht beizumessen und dafür zum Beispiel Fremdsprachkompetenzen zu berücksichtigen.

«Ich denke, wo wirklich ein grosses Potenzial ist, ist in der Mehrsprachigkeit oder in der Gewichtung des Deutsch. (...) Wie berücksichtigt man eine andere Muttersprache, dort gäbe es vielleicht noch Luft nach oben. (...) Die ganze integrierte Sprachförderung, das ist für mich ein bisschen der Schlüssel. Weil, wenn ein Kind am Deutsch scheitert in der Aufnahmeprüfung für das Langzeitgymi, dann finde ich das besonders frustrierend.» (I, 78)

Person L will, dass der Aufsatz abgeschafft wird. Stattdessen könnte laut der*dem Vertreter*in eine Aufgabenstellung, die logisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen und Allgemeinwissen prüft, eingesetzt werden. Die Prüfung und die Empfehlung der Lehrperson beziehungsweise die Vornoten sollten jedoch Bestandteil des Übertrittes bleiben. Da sie laut Person L gute Massstäbe für die Zulassung ins Gymnasium seien.

Im Kapitel 5.6 *Chancengleichheit und der Übertritt ins Gymnasium in Kanton Zürich* werden von Interviewpartner*innen die Vornoten als Quelle der Ungleichheit genannt. So werden diese von den Personen A, B, F, G und H auch generell beim Übertritt in Frage gestellt. Vier dieser Personen ziehen die Abschaffung der Vornoten, ohne die Konsequenzen zu erwähnen, in Betracht. Während Person A (SI: t/ÜQ: h) die Befürchtung äussert, dass die Lehrpersonen bei dieser Entscheid stärker unter Druck stünden und sich auf mehr Diskussionen mit den Eltern gefasst machen müssten.

Die Person, welche die schulinternen Gymivorbereitungskurse unterrichtet und hauptberuflich an einem Gymnasium lehrt, ist der Meinung, dass durch das aktuelle Aufnahmeverfahren geeignete Kinder ins Gymnasium überträten. Die hohe Bestehensquote und die kleine Anzahl Kinder, die die Probezeit nicht bestehen, bestätige laut dieser Person die Annahme.

«Als Gymilehrperson, wenn ich sehe, welche Schülerinnen und Schüler da kommen (ins Gymnasium), muss ich sagen, die Auswahl ist richtig getroffen. (...) Man sieht ja auch, dass aus der Probezeit 10 % in etwa wieder rausfallen. Weniger manchmal. Und dann muss ich sagen, die Kriterien sind schon nicht so falsch gesetzt.»²⁵

Bei der Diskussion über die Abschaffung des Langzeitgymnasiums sind sich die Personen aus den Gemeinden C, H, I und L einig. Sie sind der Meinung, dass das Langzeitgymnasium weiter bestehen solle, da es Kinder gibt, die nach der Primarschule für eine Herausforderung bereit seien.

«Ich finde wirklich, es gibt Kinder, die sind gemacht für dieses Gymi. Ich denke einfach, es ist nicht ein Viertel der Bevölkerung. Aber ich habe schon das Gefühl, es gibt einige, denen das guttut, nach der Sechsten weiter weg zu können mit dem Zug, mit dem ÖV, mit nicht mehr nach Hause kommen, die das gut meistern.» (C, 135)

«Ich glaube jemand, der wirklich sehr talentiert ist, der hat dann genug - oder die. Nach sechs Jahren mit Leuten im Zimmer zu sitzen, wo es oft nicht so schnell vorwärtsgeht, wie man es vielleicht gerne hätte.» (L, 167)

Person M würde eine Abschaffung des Langzeitgymnasiums befürworten. Sie schätzt den späteren Übertritt als sinnvoller ein, da die Kinder älter seien und potenziell besser mit dem Druck, welcher der Übertritt mit sich bringe, umgehen könnten.

«Ich denke so wie es zum Teil in anderen Ländern ist, wo es (die Selektion) zu einem späteren Zeitpunkt kommt, vielleicht wäre es, wie sinnvoller es geht wirklich für alle bis zu der achten Klasse.» (M, 86)

Vier Personen kritisieren, dass beim Übertritt alternative Bildungswege zum Gymnasium zu wenig Aufmerksamkeit erhalten würden. Sie würden sich wünschen, dass die Berufslehre einen höheren gesellschaftlichen Stellenwert habe. Auf diese Weise könne signalisiert werden, dass das Gymnasium nicht der einzige Weg zu einer erfolgreichen beruflichen Karriere ist. Person A (SI: t/ÜQ: h) berichtet im Interview, dass vor allem

²⁵ Aus Anonymitätsgründen wird hier die Gemeinde beziehungsweise das Buchstabenkürzel nicht erwähnt.

ausländische Eltern ein falsches Bild von der Berufslehre hätten, da sie mit dem schweizerischen Bildungssystem weniger bekannt seien.

«Dass man bei uns eigentlich mit einer guten Lehre und dann so weiter machen kann, da fehlt Vielen das Verständnis dafür.» (A, 108)

Person F (SI: m/ÜQ: m) ist ebenfalls der Meinung, dass Eltern aktiver auf alternative Bildungswege aufmerksam gemacht werden sollten. Es sei oftmals der Fall, dass der elterliche Hintergrund eine Rolle spiele beim Übertritt ins Gymnasium und Kinder teils unter diesem Druck leiden würden und zum Beispiel in einer Berufslehre besser aufgehoben wären. Auch im Gespräch bei der Gemeinde H (SI: h/ÜQ: m) kommt zur Sprache, dass die Berufslehre teils in einem falschen Licht stehe.

«Vielleicht muss man eher versuchen, die Gesellschaft zu einem Umdenken zu führen. Wir brauchen gar nicht so viele Akademiker, wir sehen wo wir im Moment einen Engpass haben an Fachleuten.» (H, 98)

Im Kontrast dazu meint Person K (SI: m/ÜQ: t), dass bildungsfernere Familien mehr auf das Gymnasium sensibilisiert werden sollten. Kinder, die aus Familien kommen, in welchen niemand einen höheren Bildungsabschluss hat, müssen auf die Möglichkeit, ins Gymnasium zu gehen, aufmerksam gemacht werden.

«Die anderen Kinder, die aus bildungsferneren Familien kommen, die könnte man sehr wohl mehr darauf (auf den Übertritt ins Gymnasium) hinweisen und mehr trimmen und ihnen die Möglichkeit mehr eröffnen.» (K, 22)

Dabei erwähnt sie ebenso wie die Person A die Eltern, welchen das schweizerische Bildungssystem fremd ist.

Bei den Gemeinden C und H ist auch das Argument zentral, dass durch die Bewerbung der Berufslehre und des Kurzzeitgymnasiums die Gymnasialquote ab der Primarschule gesenkt werden könne.

«Ich finde grundsätzlich müsste man schauen, wie man diese Quote runterbringt. Wie man (...) eine Lehre, (...) das Kurzzeitgymi, wie man das attraktiver gestalten kann.» (C, 131)

In diesem Zusammenhang erwähnt Person H auch, dass die Erhöhungen der Anforderungen zum Bestehen der ZAP (Notenschnitt von der Prüfung und den Vornoten von 4.5 auf 4.75) eine gute Entwicklung sei.

Dass der Übertritt ins Gymnasium eine unschöne Stresssituation für die jungen Schüler*innen bedeutet, ist in den Gesprächen mit den Personen A, C, F und K ein Thema. Auch Person M identifiziert diesen Stressmoment:

«Ich denke, das ist einfach ein schwieriger Zeitpunkt für ganz viele Kinder, wenn in der Sechsten schon so ein Übertritt stattfindet. Der Druck ist extrem gross.» (M, 86)

Die ZAP am Stichtag X wird von diesen Personen aus Gründen der Stresssituation, Prüfungsangst und Tagesleistungen kritisiert.

Weiter kommt in den Interviews mit den Personen K (SI: m/ÜQ: t), L und M (beide: SI: h/ÜQ: t) zur Sprache, dass Lehrpersonen, die Teile der ZAP korrigieren, einen Vorteil bei der Vorbereitung auf die Prüfung hätten. Zwei der Interviewpartner*innen sind selbst Prüfer*innen bei der ZAP und berichten von den Vorteilen, die dieser Umstand für die Kinder im Kurs habe. Vor allem bei den Aufsätzen sei den Lehrpersonen durch die Erfahrung als Prüfer*innen der Korrekturschlüssel bekannt und man könne folglich die Schüler*innen besser auf das Aufsatzschreiben vorbereiten, so Person M.

*«Wenn eine Lehrperson einmal die Gymiprüfungen korrigiert hat oder Aufsätze korrigiert hat, dann weiss die Person ganz genau, was man den Kindern sagen kann. Ich, die*der das noch nie gemacht hat, muss einfach bisschen raten.» (M, 103)*

6 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

In diesem Kapitel fasse ich die Aussagen der Interviewpartner*innen zusammen und präsentiere sie als Ergebnisse der Masterarbeit. Die empirisch erhobenen Daten werden mit Erkenntnissen der Theorie in Verbindung gebracht. Dazu wurde für die Theorie im Kapitel 3 *Stand der Forschung* die Basis gelegt.

Die behandelten Themen in der Masterarbeit und die gewonnenen Erkenntnisse sind vorwiegend der *inward-looking Geography of Education* nach Hanson Thiem (2009) zuzuordnen. Innerhalb dieses Fachbereichs spielen die ungleichen Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und die damit verwobenen ungleichen Leistungen und Ergebnisse eine wichtige Rolle (Hanson Thiem 2009, 158).

Alle 13 befragten Primarschulgemeinden bieten eine schulinterne Gymivorbereitung an. Eine der Gemeinden wird dies jedoch ab dem Schuljahr 2022/23 nicht mehr tun. In dieser Schulgemeinde werden die Kinder in der Nachbargemeinde den schulinternen Kurs besuchen können. Im Gespräch mit zwei weiteren Personen kam zur Sprache, dass sie das Angebot aus Sicht einer Aufwand-Ertrag-Abwägung in Frage stellen.

Die Kurse unterscheiden sich bezüglich der Organisation und Durchführung. Die Variation ist vor allem bei den Kosten und bei der Anzahl Lektionen pro Woche gross. Während der Kurs in einigen Gemeinden gratis ist, kostet er in anderen bis zu 200 Franken. Erstaunlich ist, dass der Kurs in nur einer der fünf Gemeinden der Kategorien 1 (SI: t/ÜQ: h), 2 (SI: m/ÜQ: h) und 3 (SI: t/ÜQ: m) etwas kostet (35 Franken in Gemeinde B (SI: t/ÜQ: h)). In beiden Gemeinden der Kategorie 8 (SI: h/ÜQ: t) bezahlt man einen Beitrag von 50 (M) beziehungsweise 100 (L) Franken für die Teilnahme am Kurs. Somit ist die finanzielle Hürde für die Kursteilnahme in den Gemeinden, in welchen tendenziell mehr sozioökonomisch privilegierte Leute leben, kleiner. Dies erscheint aus Sicht der Chancengleichheit fragwürdig, da durch Kosten der Zugang zu geführter Gymivorbereitung für sozioökonomisch weniger privilegierte Kinder und Jugendliche erschwert wird.

In der Mehrheit der Schulgemeinden findet der Kurs während zwei Lektionen pro Woche statt. In der Gemeinde H sind es vier Lektionen pro Woche. Die Gemeinde I will in Zukunft eine Stunde pro Woche vorschreiben. In allen ausser einer Schulgemeinde werden die Kurse ausserhalb des Regelschulunterrichts geführt. In Schulgemeinde H fand der Kurs bis und mit Schuljahr 2021/2022 gar ausschliesslich am Wochenende statt.

Zehn Schulgemeinden beginnen nach den Herbstferien mit dem Kurs. Auffällig ist, dass die beiden Gemeinden (M und L) der Kategorie 8 (SI: h/ÜQ: t) früher beginnen. Eine Mitte September und eine direkt Anfang Schuljahr. Hierzu merkt Person L an, dass sie früher beginnen müssen, da der Kurs auf einem tieferen Niveau angesetzt werde als in anderen Schulgemeinden. Ebenfalls direkt nach den Sommerferien beginnt eine Schulgemeinde der Kategorie 1 (SI: t/ÜQ: h). Als Reaktion auf die Druckausübung der Eltern hat diese Gemeinde das Anfangsdatum verschoben.

Basierend auf den Interviews unterscheiden sich die Kurse im Inhalt kaum. Jedoch muss hier angemerkt werden, dass die Durchführung der Kurse genauer untersucht werden müsste, um dies abschliessend zu beurteilen. Klar zeigt sich jedoch, dass das Lösen von Probeprüfungen beziehungsweise alten ZAPs bedeutend ist, um sich adäquat auf die Prüfung vorbereiten zu können. Die Zulassungsbedingungen lassen sich in ihrer Strenge grundsätzlich mit der Grösse der Gemeinde in Zusammenhang bringen. Während es sich bei den Gemeinden, die für die Teilnahme am Vorbereitungskurs keine Zulassungskriterien haben, um kleinere Gemeinden handelt (in der kleinsten gelten jedoch strikte Kriterien), haben die grossen Gemeinden relativ strenge Kriterien und machen keine Ausnahmen.

Generell würden es die interviewten Schulleitungen vorziehen, wenn schulinterne Lehrpersonen den Gymivorbereitungskurs unterrichten würden. Vielfach haben diese aber keine Kapazität. So ist es teils schwierig, eine Kurslehrperson zu finden. Bei einer Unbeständigkeit betreffend der Leitungsperson wurde von Qualitätsverlusten berichtet.

Grösstenteils überprüft in den Schulgemeinden keine Instanz die Qualität der Kurse. Vereinzelt werden die Kurse von Schulleitungen besucht. Mehrheitlich wird auf das Feedback der Schüler*innen und auf die Übertrittsquoten als Qualitätssicherungsmechanismus gesetzt. Austausch zwischen Gemeinden findet nur in einem kleinen Rahmen statt. Somit wird von der Angebotsseite auch die Qualität der Kurse kantonsweit nicht überprüft beziehungsweise verglichen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen auf, dass keine umfassende Qualitätssicherung existiert. So kann argumentiert werden, dass die Kontrollmechanismen in den schulinternen Gymivorbereitungskursen als ungenügend zu beschreiben sind.

Die Ergebnisse dieser Arbeit bestärken die Theorie, dass das Gymnasium für Expats und für Personen mit hohem Bildungsabschluss einen hohen Stellenwert hat (vgl. Stamm 2017, Stamm 2019; Dollmann 2017). In Gemeinden, unabhängig des Sozialindex und

der Übertrittsquote, wird erwähnt, dass der Übertritt in die Sekundarstufe I ab der Primarschule für Personen, die das schweizerische Bildungssystem nicht kennen, von grosser Bedeutung sei. Diesbezüglich ist es entscheidend, welchen Stellenwert das Gymnasiums beziehungsweise die gymnasiale Maturität im Herkunftsland der Eltern hat. Die Ergebnisse bekräftigen ebenfalls die Erkenntnisse aus der BiKS-Studie, in der herausgefunden wurde, dass die Bildungsaspirationen der Eltern weitgehend mit dem eigenen Bildungsabschluss korrelieren (Paulus und Blossfeld 2007, 501).

Das duale Bildungssystem ist vielen Ausländer*innen oder Personen mit Migrationshintergrund unbekannt. Lehrpersonen finden sich oft in der Situation, den Eltern die Durchlässigkeit des Schweizer Schulsystems erklären zu müssen. Die Durchlässigkeit sollte gemäss Literatur zu mehr Chancengleichheit führen. So versucht die Durchlässigkeit in geteilten Schulsystemen der geringen Bildungsmobilität entgegenzuwirken (Winkler 2020, 38). Durch die Möglichkeit, die Laufbahn in einem differenzierten Bildungssystem zu wechseln, können Bildungsentscheidungen revidiert werden (Bellenberg und Forell 2014, 8). Mit diesem Wissen versuchen Lehrpersonen Schüler*innen und deren Eltern auf Bildungswege, alternativ zum Gymnasium, aufmerksam zu machen. Jedoch profitieren auch nicht alle gleich von der Durchlässigkeit des Systems. Der besuchte Schultyp auf Sekundarstufe I, der mit der sozialen Herkunft korreliert, beeinflusst die weitere Bildungslaufbahn massgebend. Herkunftseffekte bleiben entlang der gesamten Bildungslaufbahn relevant (Kost 2013, 486-487; Winkler 2020, 47).

Die Kapitaltheorie von Bourdieu (1983) wird von vielen interviewten Personen indirekt angesprochen. Eine umfangreiche Kapitalausstattung von Schüler*innen, hinsichtlich kulturellen und ökonomischen Kapitals, erleichtere den Übertritt ins Gymnasium. In den geführten Interviews kam der ungleiche Zugang zu Bildungsmöglichkeiten basierend auf finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten zur Sprache. Einerseits finde bei den privaten Gymivorbereitungskursen eine Exklusion jener Kinder und Jugendlichen statt, deren Eltern nicht die finanziellen Mittel für einen kostenpflichtigen Kurs haben. Andererseits falle es auch Kindern und Eltern schwerer, die das Bildungssystem nicht kennen oder auch durch sprachliche Barrieren logistische Schwierigkeiten haben, sich zu organisieren. In verschiedenen Schulgemeinden wird beobachtet, dass Kinder, die zusätzlich zum schulinternen Kurs einen privaten Vorbereitungskurs besuchen, aus sozioökonomisch privilegierten Familien stammen würden. Für weniger privilegierte Familien komme aufgrund der hohen Kosten ein privates Vorbereitungsangebot gar nicht erst in Frage. Die

Erkenntnisse dieser Masterarbeit pflichten demnach der Studie von Moser et al. (2011, 172) bei. Die Studie hat den Zusammenhang von sozioökonomischem Status und dem Besuch von privaten Vorbereitungskursen untersucht und kam zum Ergebnis, dass Kinder aus privilegierten Haushalten eher einen privaten Kurs besuchen. Hinsichtlich Chancengleichheit betonen diese Ergebnisse die Wichtigkeit eines günstigen oder kostenlosen Kursangebots.

In allen Interviews wird auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Übertritt ins Gymnasium hingewiesen. So wird auch auf die regionale Ungleichverteilung der Übertrittsquoten aufmerksam gemacht (Bista 2022a). Die Schulleiter*innen und Lehrpersonen sind der Meinung, dass die ungleiche Verteilung von Gymnasiast*innen nicht ausschliesslich mit schulischen Leistungen zusammenhängen könne, und weisen auf den Einkommensverteilung der Bevölkerung hin (vgl. Brühlhart und Schmidheiny 2020, 15). Dass der Schulerfolg der Schüler*innen vom Elternhaus abhängig ist, wird in den Gemeinden beobachtet. Ebenfalls, dass die Bildungslaufbahn der Eltern massgebend diejenige der Kinder beeinflusst. So wird in den Interviews auf die geringe intergenerationale Bildungsmobilität im System hingewiesen. Folglich beobachten die Gemeindevertreter*innen das Phänomen, dass Bildungsaufstiege in der Schweiz eine Ausnahme sind. Diese Erkenntnis stimmt mit den Forschungen zur geringen Bildungsmobilität in der Schweiz überein (Pfeffer 2008, 547, 553; Gomensoro und Meyer 2021; TREE 2022).

Fünf Personen erwähnen zusätzlich, dass die Chancenungleichheit, welche auf die soziale Herkunft zurückzuführen ist, bereits im frühkindlichen Alter bestehe. Diese Aussagen lassen sich mit den Ergebnissen der Forschung in Zusammenhang bringen, die im Kapitel 2.2 *Chancen(un)gleichheit im Bildungssystem* besprochen werden. Bereits im frühkindlichen Alter sollen im Hinblick auf Chancengleichheit Kinder und ihr schulisches Potenzial identifiziert und gefördert werden. Jedoch profitieren auch hier Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien mehr von Frühförderangeboten. Einerseits aufgrund der Kosten der Angebote, andererseits, weil sie in einem anregenden Umfeld mit hohem kulturellem Kapital aufwachsen. Somit sind diese Kinder teils schon früh mit schulrelevanten Fähigkeiten und Vorwissen ausgestattet (Stamm 2017, 294-299).

Als ein weiterer Faktor von Chancenungleichheit wird von verschiedenen Interviewpartner*innen die Erstsprache identifiziert. Auch wenn laut diverser Literatur der Migrationshintergrund bei Kontrolle der sozialen Herkunft eine kleinere Rolle in Bezug auf Bildungserfolg spielt, wird von sieben Interviewpartner*innen der

Migrationshintergrund und die nicht-deutsche Erstsprache als Hindernis genannt. In den Interviews kommt zur Sprache, dass Kinder, die DaZ-Unterricht haben, mehr Schwierigkeiten bei der ZAP hätten. Die Sprachlastigkeit der Aufnahmeprüfung, primär der Aufsatz, wird als Hürde für Kinder beschrieben, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Solche Kompetenzunterschiede wurden in den PISA-Studien belegt. Migrant*innen, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, schneiden in Schulleistungsstudien (z. B. PISA-Tests) schlechter ab als Peers, die mit der Unterrichtssprache besser vertraut sind (vgl. OECD 2016; Wolfgramm et al. 2010, 60).

In allen Gemeinden werden private Gymivorbereitungskurse besucht und somit ist in allen Schulgemeinden ein Aspekt der Privatisierung von Bildung beobachtbar. Im Zusammenhang mit den privaten Bildungsangeboten wird in den Interviews ein Bild von Schüler*innen als Konsument*innen gezeichnet. Diese Analogie wird von Holloway und Pimlott-Wilson (2020, 206) und Ball und Youdell (2007, 45) in ihren Publikationen aufgezeigt. So kam in den Interviews auch zur Sprache, dass man sich mit Geld gewisse Bildungswege auch erkaufen könne. Dazu muss jedoch differenziert werden, dass sich die Eltern nicht den Bildungsweg erkaufen können, sondern eher die Unterstützung und Förderung. Dies führt unter anderem dazu, dass sozioökonomisch privilegierte Kinder einen höheren Bildungsweg einschlagen können. Die Leistung muss dennoch das Kind erbringen, zum Beispiel bei der ZAP.

Etwa die Hälfte der Vertreter*innen der Schulgemeinden sehen die privaten Angebote nicht als Konkurrenz für den schulinternen Kurs. Es wird grundsätzlich eine grosse Wertschätzung gegenüber den schulinternen Kursen wahrgenommen. Diese hängt unter anderem mit den geringen Kosten zusammen. Auch wenn sich die Schulgemeinden nicht einig sind, ob die schulinternen Kurse eine Antwort auf das Angebot an privaten Kursen sind oder eine natürliche Reaktion auf die ZAP, ist die Wichtigkeit der Kurse unumstritten. Mit den schulinternen Vorbereitungskursen soll den Schüler*innen eine Möglichkeit geboten werden, sich optimal auf die ZAP vorbereiten zu können, ohne einen grossen finanziellen Aufwand betreiben zu müssen. Zwölf der 13 befragten Lehrer*innen und Schulleiter*innen sind der Meinung, dass es kaum möglich sei, die ZAP zu bestehen, ohne eine Art von Vorbereitungskurs besucht zu haben. Dieses deutliche Ergebnis schreibt den Vorbereitungskursen deren Wichtigkeit zu. Der reguläre Schulunterricht bereite die Schüler*innen nicht genügend auf den potenziellen Übertritt ins Gymnasium vor. Es zeigt sich, dass Gymivorbereitungskurse als Schlüsselinstrumente beim Übertritt gesehen werden.

Im Alltag sind die Lehrpersonen und Schulleitungen stark beschäftigt, vor allem aufgrund aktueller Herausforderungen wie Lehrer*innenmangel, steigende Anzahl migrantischer Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache und dem Ausbau der Integration von Sonderschüler*innen in die Regelschule (Huber und Lusnig 2022, 51; SKBF 2018, 34, 43). So werde das Thema Übertritt, oder spezifisch die schulinterne Gymivorbereitung, laut den interviewten Personen im Team nicht regelmässig diskutiert, dazu fehle die Kapazität. Dennoch werden die schulinternen Kurse, wie bereits erwähnt, als wichtig erachtet. Aufgrund des grossen Angebots an privaten Kursen, welche nicht für alle Kinder zugänglich sind, sind alle befragten Lehrpersonen und Schulleitungen der Meinung, dass die schulinterne (kostenlose oder relativ günstige) Gymivorbereitung einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit beim Übertritt leistet. Somit unterstützen die Interviewpartner*innen die Annahme, dass Chancenungleichheit aufgrund des sozialen Status nicht eine starre Begebenheit ist und durch bildungspolitische Massnahmen verbessert werden kann (OECD 2018, 29).

In den Interviews zeigt sich der Wunsch nach politischer Veränderung. Elf der zwölf befragten Personen befürworten eine kantonale Weisung, die eine Angebotspflicht von Gymivorbereitungskursen in allen Schulgemeinden vorschreiben würde. Der Kanton soll somit auch die Finanzierung übernehmen. Lediglich eine interviewte Person findet eine Angebotspflicht zum jetzigen Zeitpunkt unangebracht und weist darauf hin, dass unter der momentanen Belastung des Schulwesens auch anhand anderer Massnahmen einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit geleistet werden könne. Laut den anderen Gemeindevertreter*innen sollen die schulinternen Gymivorbereitungskurse möglichst gratis angeboten werden. Die Gemeinden sollen in der Gestaltung der Kurse Freiheiten haben und auf kommunale Bedürfnisse individuell reagieren können. So sollen zum Beispiel kleinere Nachbargemeinden auch die Möglichkeit haben, zusammen einen Kurs durchzuführen. Das Bedürfnisse nach Entscheidungsfreiheit wird auffallend nachdrücklich von kleineren Gemeinden betont. In jenen Schulgemeinden sei die Organisation auf Grund von der Gemeindegrösse und der geographischen Lage schwieriger.

Trotz einer umfassenden Einführung der Kurse würden weiter Ungleichheiten bestehen. Die interviewten Personen weisen diesbezüglich auf subjektive Beurteilungsmuster hin, die zu Ungunsten benachteiligter Gruppen ausfallen. Margrit Stamm (2019) und Martin Tomasik et al. (2018) haben solche Umstände für die Schweiz beziehungsweise für Zürich untersucht. Im Zusammenhang mit diesen subjektiven Beurteilungsmustern wird in

vielen Interviews kritisiert, dass die Vornoten im Kanton Zürich beim Übertritt ins Gymnasium eine massgebende Rolle spielten. Dass die Schichtzugehörigkeit bei der Beurteilung eine Rolle spiele, wird jedoch nur von drei Personen angesprochen und wurde in der Literatur zum Beispiel von Ditton (2016 (für Deutschland)) erforscht. Der Umstand, dass sich Lehrpersonen diesem Zusammenhang zwischen sozialem Status und Beurteilungen nicht bewusst sind, weist darauf hin, dass bei Beurteilungsmomenten Ungleichheit reproduziert wird.

Nebst der Benotung zu Ungunsten benachteiligter Bevölkerungsgruppen (Stamm 2019; Tomasik et al. 2018, 81), werden auch die grossen Unterschiede in der Benotung einerseits zwischen Lehrpersonen und andererseits zwischen Schulgemeinden erwähnt. Der Umstand, dass Lehrer*innen die Noten so anpassen, dass die Schüler*innen eine bessere Chance haben, um die ZAP zu bestehen, wird kritisiert. Auch wird thematisiert, dass Eltern in einigen Gemeinden bezüglich der Notenvergabe Druck auf die Lehrpersonen machen würden. Bildungsaspirationen der Eltern haben, wie Stamm (2019) erforscht hat, einen Einfluss auf Beurteilungen der Lehrpersonen. So kann es auch zu Fehleinteilungen kommen. Dies zeigt zum Beispiel die Abbildung der Leistungskurven der Schüler*innen aus verschiedenen Anforderungsstufen von Moser (2008). Einige Schüler*innen werden aufgrund ihrer Leistungen nicht der richtigen Anforderungsstufe zugeteilt. Teils befinden sich Kinder mit relativ schlechten Leistungen in der höchsten Anforderungsstufe (Moser 2008, 39). Problematischer ist jedoch, dass sich Kinder, deren Leistungen der Anforderungsstufe A entsprechen, in einer tieferen Anforderungsstufe befinden. Das Bildungssystem sollte es als seine Aufgabe verstehen, die Schüler*innen möglichst passend in die Anforderungsstufen einzuteilen. Dass Kinder zu Hause mit den Eltern oder in einem Kurs lernen und somit auch mit geringen Leistungen in hohe Anforderungsstufen übertreten können, kann die öffentliche Bildung nicht beeinflussen. Jedoch ist es möglich, die Kinder und Jugendlichen, die in ein zu tiefes Niveau eingeteilt wurden, zu unterstützen und womöglich einen Übertritt in eine höhere Anforderungsstufe zu ermöglichen. Zum Beispiel durch schulinterne Vorbereitungskurse.

Nebst der Notenvergabe wird in den Interviews auch der Zeitpunkt des Übertrittes thematisiert. Diesbezüglich sind die Schulgemeinden mehrheitlich einer Meinung. Sie finden, dass das Langzeitgymnasium und damit die Möglichkeit, nach der sechsten Primarschule ins Gymnasium übertreten zu können, bestehen bleiben solle. Eine Differenzierung sei wichtig, da es Schüler*innen gebe, die in der Sekundarschule unterfordert wären. Die Abschaffung des Langzeitgymnasiums wird überraschenderweise nur von einer der 13

Personen direkt befürwortet. Obwohl eine spätere Selektion laut Literatur mehr Chancengleichheit mit sich bringen würde (Becker und Schoch 2018, 40-41). Die Möglichkeit für einen späteren Übertritt, nicht ab der Primarschule soll zwingend fortbestehen.

Auch wenn das Langzeitgymnasium abgeschafft werden würde, würde nach der Primarschule weiter ein Selektionsmoment bestehen. Insbesondere wenn die Sekundarschule im Kanton Zürich weiterhin vorwiegend als getrenntes Modell angeboten wird (Felouzis und Charmillot 2017). Benita Combet (2019) hat in ihrer Analyse von kantonalen PISA-Daten (2000, 2003, 2006, 2009, 2012) festgestellt, dass getrennte Modelle mit mehr Anforderungsstufen selektiver sind. Im Kanton Zürich besuchen im Vergleich mit Kantonen, die kein Langzeitgymnasium oder kein getrenntes Sekundarmodell anbieten, weniger Schüler*innen die höchste Anforderungsstufe. Die Studie bestärkt auch die Erkenntnisse aus der Forschung, dass soziale Herkunft und sekundäre Herkunftseffekte in selektiven Bildungssystemen mehr Einfluss haben (Combet 2019).

Im Kapitel 3.3.1 *Shadow Education* wird definiert, dass die schulinternen Gymivorbereitungskurse nicht als Teil der *Shadow Education* gesehen werden. Nach der empirischen Forschung ist es nun wichtig, diese Definition in Frage zu stellen. Wider Erwarten werden die Kurse nur in knapp der Hälfte der befragten Gemeinden kostenlos angeboten. Zudem finden die Kurse überwiegend ausserhalb des regulären Stundenplanes statt. Dies sind Merkmale von Bildungsangeboten der *Shadow Education*. Da die schulinternen Kurse aber doch von den Volksschulen angeboten werden und die Beiträge im Vergleich mit privaten Angeboten tief sind, wäre es nicht richtig, die zwei unterschiedlichen Arten von Kursen als Teil der gleichen Struktur zu behandeln. Somit stehen die schulinternen Gymivorbereitungskurse zwischen der öffentlichen Schule und privaten Bildungsangeboten. Auch wenn sie Charaktereigenschaften der *Shadow Education* aufweisen, werden sie abschliessend nicht als Teil dieser definiert.

Auffallend ist, dass sich die Meinungen betreffend Chancengleichheit zwischen den Schulgemeinden nicht gross unterscheiden. Die Unterschiede können nicht am Sozialindex oder der Übertrittsquote festgemacht werden. Jedoch unterscheiden sich die Erfahrungen der Lehrpersonen und Schulleiter*innen je nach Kategorie der Schulgemeinde.

Anhand dieser Ergebnisse lässt sich die Forschungsfrage,

Welche Bedeutung hat die schulinterne Gymivorbereitung in Primarschulgemeinden des Kantons Zürich?,

folgendermassen beantworten:

Für die Lehrpersonen und Schulleiter*innen der 13 Gemeinden hat die Thematik der schulinternen Gymivorbereitung im Schulalltag keine Priorität. Die Volksschule wird zurzeit vor viele Herausforderungen gestellt, welche mehr Aufmerksamkeit vom Schulpersonal beanspruchen. Aufgrund dieser Belastung wird in zwei befragten Schulgemeinden zurzeit sogar diskutiert, ob die schulinterne Gymivorbereitung eingestellt werden soll. Dennoch zeigt die Arbeit deutlich, dass die schulinternen Gymivorbereitungskurse als sehr wichtig erachtet werden. Laut den Gemeindevertreter*innen leisten sie einen wichtigen Beitrag zu mehr Chancengleichheit beim Übertritt ins Gymnasium. Dies angesichts des Preises oder gar der Kostenlosigkeit, der Zugänglichkeit und der Erreichbarkeit beziehungsweise des Standortes. Die interviewten Lehrer*innen und Schulleiter*innen befürworten mehrheitlich ein kantonales Konzept, welches ein Angebots-Obligatorium vorschreiben würde. Während der zeitliche Rahmen vom Kanton vorgeschrieben werden sollte, ist es jedoch auch wichtig, dass die Gemeinden individuell auf die kommunale Nachfrage reagieren können. Die Entscheidungsmacht über die Modalitäten soll weiterhin bei den Gemeinden liegen. Hierzu gehören die Kursleitung, der Zeitpunkt des Kurses und die Möglichkeit, sich bei geringer Nachfrage mit Nachbargemeinden zusammenschliessen zu können.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Chancen für den Übertritt ins Gymnasium je nach Vorbereitung(kurs) unterschiedlich sind. Da die Durchführung der Kurse für die Schulleitungen keine Priorität haben, lässt sich sagen, dass der Ungleichheit nicht aktiv entgegengewirkt wird. Solange die ZAP bestehen bleibt, ist ein kantonales Angebots-Obligatorium und eine Vereinheitlichung der Kurse zur Förderung der Chancengleichheit beim Übertritt ins Gymnasium unumgänglich.

6 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

Die Erkenntnisse dieser Arbeit sind für weitere Forschung bedeutsam. Im letzten Kapitel werden die Limitationen der Arbeit diskutiert und auf mögliche zukünftige Forschung hingewiesen.

7 Grenzen der Arbeit und Ausblick

Für diese Masterarbeit wurden 13 Primarschulgemeinden des Kantons Zürich untersucht. Die Forschung hat sich somit auf einen Kanton und wenige Gemeinden beschränkt. Bezüglich der Organisation der schulinternen Gymivorbereitungskurse im Kanton Zürich, wäre es spannend, einen Überblick zu haben, welche Schulgemeinden ein solches Angebot überhaupt kennen. Bis heute gibt es keinen Ort, an welchem gesammelt dargestellt ist, wie die Gymivorbereitung je Schulgemeinde organisiert ist. Für diese quantitative Umfrage könnte man sich am Fragebogen orientieren, der ursprünglich für diese Masterarbeit erstellt wurde und im Anhang zu finden ist.

In dieser Arbeit werden Primarschulgemeinden miteinander verglichen, die sich bezüglich des Sozialindex und der Übertrittsquote ab der Primarschule stark unterscheiden. Auch andere Kategorisierung-Kriterien wurden für diese Arbeit in Erwägung gezogen. Auch könnten ländliche und städtische Gemeinden verglichen werden. Beziehungsweise Gemeinden, die kein Gymnasium im Umkreis haben und Gemeinden, die selbst ein Gymnasiumstandort sind. Folglich könnte untersucht werden, inwiefern geographische Nähe zu Bildungsinstitutionen bei Übertrittsentscheiden eine Rolle spielt. Sybille Bayard et al. (2022) haben hierzu Zürcher Gemeinden in Bezug auf sozioräumliche Faktoren und die Bildungsbeteiligung untersucht (vgl. Bayard 2022).

Eine Limitation dieser Arbeit ist auch, dass nicht bekannt ist, ob sich ähnliche Gemeinden (bezogen auf den Sozialindex und die Übertrittsquote) in ihren Ansichten unterscheiden. Um dies untersuchen zu können, müssten mehr Schulgemeinden pro Kategorie befragt werden. Eine Studie, die möglichst alle Gemeinden des Kantons umfassen würde, würde umfassendere Ergebnisse zum Thema Gymivorbereitung im Kanton Zürich liefern.

Weiter wäre es spannend, auf einer grösseren Skala interkantonal die Handhabung der Gymivorbereitung zu vergleichen. So könnte man sich schweizweit ein Bild von der Übertrittskultur machen und interkantonal vergleichen. In diesem Rahmen wäre es spannend herauszufinden, ob sich Schüler*innen in Kantonen ohne ZAP auch auf den Übertritt vorbereiten und falls ja, wie.

Diese Masterarbeit beschränkt sich auf den Übertritt ab der sechsten Primarschulklasse beziehungsweise auf die Gymivorbereitung für Kinder im Primarschulalter. In weiterer Forschung könnte analog zu dieser Arbeit der Übertritt ab der Sekundarschule in den Fokus gestellt werden. Folglich würde es sich in weiteren Schritten anbieten, die Gymivorbereitung der Primar- und der Sekundarschule zu vergleichen.

Im Kontext des Übertritts ins Gymnasium sind Schulleiter*innen und Lehrpersonen nicht die einzigen involvierten Akteur*innen. In dieser Arbeit werden die Meinungen und Erfahrungen aus Sicht der Angebotsseite der schulinternen Gymivorbereitung beleuchtet. In weiteren Forschungsprojekten wäre es auch wegweisend herauszufinden, wie Kinder und Jugendliche sowie Eltern und Erziehungsberechtigte das Angebot der Gymivorbereitung wahrnehmen²⁶ (vgl. z. B. Bauer und Landolt 2022; Landolt und Kägi 2020; Bauer 2019).

Im Gespräch mit Gemeinde I konnte ein Einblick in die politischen Prozesse zur Einführung der Kurse gewonnen werden. In weiteren Forschungsschritten könnte dieser Einführungsprozess eines kantonalen Konzepts beleuchtet beziehungsweise erforscht werden. Zudem könnte, falls die Einführung in Gemeinde I angenommen wird, untersucht werden, was sich nach der Einführung verändert hat und was die positiven und negativen Auswirkungen für die verschiedenen Akteur*innen sind. Zudem wurde anhand von PISA-Ergebnissen bewiesen, dass die Chancengleichheit in Bezug auf die soziale Herkunft dynamisch ist und durch bildungspolitische Entscheidungen verbessert werden kann (OECD 2018, 29). Für die Zukunft ist spannend zu untersuchen, wie solche Entscheidungen die PISA-Ergebnisse beeinflussen und inwiefern sie einen Einfluss auf die Chancengleichheit haben. Konkret auf die Gymivorbereitung bezogen kann im kleineren Rahmen mit Blick auf die TREE-Studie untersucht werden, wie sich schulinterne Kurse auf die Chancengleichheit und die Bildungsmobilität in der Schweiz auswirken.

Person H erwähnte in dem Interview, dass Gymivorbereitungskurse nicht die einzige Möglichkeit der Volksschulen sei, sich beim Ausgleich der Chancengleichheit zu beteiligen. In der Gemeinde H wird zum Beispiel über ein Gutscheinsystem für private Kurse für finanziell benachteiligte Familien als Alternative zu den schulinternen Gymivorbereitungskursen diskutiert. Für zukünftige Forschung könnten solche alternativen Modelle zur Gymivorbereitung gesammelt und verglichen werden.

Die Gymivorbereitungskurse verfolgen in erster Linie das Ziel, Kindern den Übertritt ins Gymnasium zu ermöglichen beziehungsweise die ZAP zu bestehen. Zusätzlich wird aber in mehr als der Hälfte der Interviews angesprochen, dass dies nur der erste Schritt sei. Es wird auch angestrebt, dass möglichst alle Schüler*innen, die die ZAP bestanden haben,

²⁶ Das vom SNF finanzierte Forschungsprojekt «Der Übertritt Jugendlicher an das Gymnasium und die Rolle privater und öffentlicher Prüfungsvorbereitungsprogramme» von Sara Landolt und Itta Bauer untersucht Übertritte ab der Primarschule und der Sekundarschule in der Stadt Zürich. Innerhalb dieser Forschungsarbeit werden die Perspektiven von Jugendlichen berücksichtigt werden.

die Probezeit bestehen. In weiterführenden Forschungsarbeiten könnte also untersucht werden, inwiefern die Gymivorbereitungskurse die Schüler*innen sowohl auf die ZAP als auch auf das Gymnasium vorbereiten.

Einflüssen der Covid-19-Pandemie auf die Chancengleichheit und Übertritte an da Gymnasium werden in dieser Arbeit keine Beachtung geschenkt. Dadurch, dass die Übertrittsquoten der Jahre 2016 bis 2020 für die Masterarbeit relevant sind, sind von der Pandemie oder dem Lockdown betroffene Prüfungsvorbereitungssemester nicht miteinbezogen. Jedoch wurde in anderen Forschungsarbeiten untersucht, wie sich zum Beispiel der Lockdown auf die Bildungschancengleichheit auswirkt (Huber und Helm 2020, 37). Dementsprechend wäre es auch spannend, im regionalen Kontext zu untersuchen, inwiefern Covid-19 je nach Schulgemeinde einen Einfluss auf die Chancengleichheit hat. Oder auch ob und inwiefern die einzelnen Schulgemeinden innerhalb der Gymivorbereitung auf die Pandemie reagierten.

Das Thema Chancengleichheit ist breit erforscht, dennoch verdient es auch in Zukunft die Aufmerksamkeit der Sozialwissenschaft. Für alle OECD-Länder gilt laut den PISA-Ergebnissen 2015 ein positiver Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und schulischen Leistungen (OECD 2016, 216). Das Forschungsfeld ist sehr anglozentrisch organisiert, für den globalen Norden gibt es viele Forschungsergebnisse. Für die Zukunft ist es wegweisend, die Disziplin jenseits der OECD-Länder auszuweiten, um globale Erkenntnisse zu gewinnen und zu vergleichen.

8 Literatur

- Altzinger, W.** (2015). Soziale Mobilität zwischen den Generationen: eine "Conditio sine qua non" zur Erreichung von Chancengleichheit. In: Soziale Sicherheit, 2015 (4), 163-169.
- Angelone, D., Keller, F. & Moser, U.** (2013). Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Ball, S. J. & Youdell, D.** (2007). Hidden privatisation in public education. London: Institute of Education, University of London.
- Bauer, I.** (2019). Für mehr Chancengerechtigkeit an Schweizer Gymnasien? Ein Projektbericht über die Initiative „Go for it!“. In: GW-Unterricht, 155(3), 67-73.
- Bauer, I. & Landolt, S.** (2022). Studying region, network, fluid, and fire in an educational programme working against social inequalities. In: Geoforum, 136, 11-20.
- Bayard, S., Imlig, F., & Schmid, S.** (2022). Socio-spatial conditions of educational participation: A typology of municipalities in the Canton of Zurich. In: Education Sciences, 12(2), 73.
- Beck, M., Jäpel, F. & Becker, R.** (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 313-337.
- Becker, R.** (2013). Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit in der Schweiz. In: Swiss Journal of Educational Research, 35(3), 405-424.
- Becker, R. & Schoch, J.** (2018). Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR, Expertenbericht im Auftrag des SWR. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Becker, R. & Zangger, C.** (2013). Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65(3), 423-449.
- Bellenberg, G., & Forell, M.** (2014). Erhöhung der Chancengleichheit durch mehr Durchlässigkeit? Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 8-18.

- BfS** Bundesamt für Statistik (2017). Stadt/Land Typologie 2012. https://www.atlas.bfs.admin.ch/maps/13/de/12362_12361_3191_227/20389.html. (Stand: 2017, Zugriff: 6.5.2022)
- BfS** Bundesamt für Statistik (2021). Bildungsausgaben. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/ressourcen-betreuung/bildungsausgaben.html>. (Stand: 2022, Zugriff: 4.10.2022)
- Birkelbach, K., Dobischat, R. & Dobischat, B.** (2017). Ausserschulische Nachhilfe: Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen. Study der Hans-Böckler-Stiftung, 348. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bista** Bildungsstatistik (2022a). Kennzahlen von Schulgemeinden. <https://pub.bista.zh.ch/de/zahlen-und-fakten/andere/kennzahlen-von-schulgemeinden/vergleich-von-schulgemeinden/>. (Stand: 2022, Zugriff: 5.11.2022)
- Bista** Bildungsstatistik (2022b). Sozialindex. <https://pub.bista.zh.ch/de/zahlen-und-fakten/andere/sozialindex/erlaeuterungen/>. (Stand: 2022, Zugriff: 28.12.2022)
- Bitzi, B. & Landolt, S.** (2017). Unaccompanied minor asylum seekers–processes of subject formation and feelings of belonging in the context of educational experiences in Switzerland. In: *Geographica Helvetica*, 72(2), 217-226.
- Blanden, J. & Macmillan, L.** (2016). Educational inequality, educational expansion and intergenerational mobility. In: *Journal of Social Policy*, 45(4), 589-614.
- Boudon, R.** (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P.** (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.) *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband, 2*. Göttingen: Schwartz Verlag, 183-198.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C.** (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bradford, M.** (1990). Education, Attainment and the Geography of Choice. In: *Geography*, 75(1), 3-16.
- Bray, M.** (2010). Researching Shadow Education: Methodological challenges and directions. In: *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 3-13.

- Bray, M.** (2013). Shadow Education: Comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring. In: *Procedia-social und behavioral sciences*, 77 (1), 412-420.
- Bray, M.** (2017). Schooling and Its Supplements: Changing Global Patterns and Implications for Comparative Education. In: *Comparative Education Review*, 61 (3), 469–491.
- Brühlhart, M. & Schmidheiny, K.** (2020). Vermögen im Kanton Zürich: Verteilung und Auswirkungen von Steuersenkungen. Studie im Auftrag der Finanzdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Finanzdirektion Kanton Zürich.
- Buchmann, M. & Kriesi, I.** (2010). Schuleintritt und Schulleistungen im mittleren Primar-schulalter. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 36(2), 325-344.
- Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, C. & Basler, A.** (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In: Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J. & Triventi, M. (Hrsg.): *Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 111–128.
- Chuard-Keller, P. & Grassi, V.** (2021). *Switzer-Land of Opportunity: Intergenerational Income Mobility in the Land of Vocational Education*. St. Gallen: University of St. Gallen.
- Combet, B.** (2019). The institutional dimension of class-based educational decision-making: Evidence from regional variation in Switzerland. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 48(4), 301-320.
- Cope, M.** (2010). Coding Qualitative Data. In: Hay, I. (Hrsg.) *Qualitative Research Methods in Human Geography*, 3. Oxford: Oxford University Press, 281-294.
- Cukas, J.** (2011). Kein Geld, kein Gymi. In: *Tages Anzeiger*, 10.6.2011, <https://www.tagesanzeiger.ch/kein-geld-kein-gymi-532922467002>. (Stand: 2011, Zugriff: 21.1.2022)
- Dickson, P.** (2022). Die Behauptung, dass alle Wege offenstehen, ist falsch. In: *Bildung Schweiz*, 167 (11), 9-12.
- Ditton, H.** (2016). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.) *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 5. Wiesbaden: Springer VS, 281-312.
- Ditton, H. & Aulinger, J.** (2011). Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung–eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In: Becker, R. (Hrsg.) *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95-119.

- Ditton, H. & Krüsken, J.** (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(3), 348-372.
- Dollmann, J.** (2017). Ethnische Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.) Lehrbuch der Bildungssoziologie, 3. Wiesbaden: Springer VS, 487–510.
- Dresing, T. & Pehl, T.** (2015) Praxisbuch: Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, 6. Marburg: Eigenverlag.
- Dunn, K.** (2010). Interviewing. In: Hay, I. (Hrsg.) Qualitative Research Methods in Human Geography, 3. Oxford: Oxford University Press, 101-138.
- Ebel, E.** (2021). Chancen geben und die Statistik verändern: Das Programm ChagALL am Gymnasium Unterstrass für mehr Chancengerechtigkeit am Übergang Sek I/Sek II. In: schule verantworten. führungskultur_innovation_autonomie, 1(3), 91-98.
- EDK** Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen (2022). Bildungssystem. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem>. (Stand: 2022; Zugriff: 4.11.2022)
- El-Mafaalani, A.** (2020). Mythos Bildung: die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Esser, H.** (2006). Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Esser, H.** (2016). Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In: Diehl C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.) Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS, 331-396.
- Felouzis, G. & Charmillot, S.** (2017). Schulische Ungleichheit in der Schweiz. In: Social Change in Switzerland, 8.
- Flick, U.** (2006). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 4. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M. & LePore, P. C.** (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. In: American Educational Research Journal, 32(4), 687-715.
- Gautschi, T.** (2013). Wettrüsten vor der Gymiprüfung. In: Die Wochenzeitung, 11.7.2013, <https://www.woz.ch/1328/bildung/wettruesten-vor-der-gymipruefung>. (Stand: 2013, Zugriff: 21.1.2022)

- Gläser, J. & Laudel, G.** (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 3. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glauser, D.** (2015). Berufsausbildung oder Allgemeinbildung: soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomensoro, A. & Meyer, T.** (2021). Ergebnisse zu TREE2: Die ersten zwei Jahre. Bern: Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben.
- Hadjar, A.** (2008). Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanson Thiem, C.** (2009). Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring. In: *Progress in Human Geography*, 33(2), 154-173.
- Happ, D., Meyer, F., Miggelbrink, J. & Beurskens, K.** (2018). (Un-) Informed Consent? Regulating and Managing Fieldwork Encounters in Practice. In: Wintzer, J. (Hrsg.) *Sozialraum erforschen: Qualitative Methoden in der Geographie*. Berlin: Springer Spektrum, 19-35.
- Heid, H.** (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(1), 1-17.
- Helfferich, C.** (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henz, U.** (1996). Intergenerationale Mobilität: methodische und empirische Untersuchungen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Hof, S. & Wolter, S. C.** (2014). Ausmass und Wirkung bezahlter Nachhilfe in der Schweiz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Hofstetter, D.** (2017). Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Holloway, S. L., Hubbard, P., Jöns, H. & Pimlott-Wilson, H.** (2010). Geographies of education and the significance of children, youth and families. In: *Progress in Human Geography*, 34(5), 583-600.
- Holloway, S. L. & Jöns, H.** (2012). Geographies of education and learning. In: *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37(4), 482-488.

- Holloway, S. L. & Kirby, P.** (2020). Neoliberalising education: New geographies of private tuition, class privilege, and minority ethnic advancement. In: *Antipode*, 52(1), 164-184.
- Holloway, S. L. & Pimlott-Wilson, H.** (2020). Marketising private tuition: Representations of tutors' competence, entrepreneurial opportunities and service legitimization in home tutoring business manuals. In: *British Educational Research Journal*, 46(1), 205-221.
- Huber, M.** (2019). Eine staatliche Gymnavorbereitung für alle Stadtkinder. In: *Tages Anzeiger*, 14.3.2019, <https://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/stadt/eine-staatliche-gymnavorbereitung-fuer-alle-stadtkinder/story/28219155>. (Stand: 2019, Zugriff: 17.1.2022)
- Huber, S. G. & Helm, C.** (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler* innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.) *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 16 (1), 37-60.
- Huber, S. G. & Lusnig, L.** (2022). Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze–ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen. In: *schule verantworten. führungskultur_innovation_autonomie*, 2(3), 49-64.
- Jenson, J. & Saint-Martin, D.** (2006). Building blocks for a new social architecture: the LEGO paradigm of an active society. In: *Policy und Politics*, 34(3), 429-451.
- Kanton Zürich** (2009). Gesetz über den Beitritt zur interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat). https://www.zh.ch/de/politik-staat/gesetze-beschluesse/gesetzessammlung/zhlex-os/erlass-410_31-64-371.html. (Stand: 2009; Zugriff: 28.1.2023)
- Kanton Zürich** (2017). Lehrplan Volksschule. Grundlagen Lehrplan 21. Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Kanton Zürich** (2022a). Prüfung in ein Langgymnasium. <https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/maturitaetsschule/zentrale-aufnahmepruefung/pruefung-fuer-das-lang-gymnasium.html>. (Stand: 2022; Zugriff: 5.11.2022)
- Kanton Zürich** (2022b). Zahlen und Fakten. [https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten-in-bildung.zhweb-noredirect.zhweb-cache.html?keywords=bildungsdaten&filtered=false&slug=@resmartizh/zahlen-und-fakten-in-bildung/1&elements\[\]=maincontainer&elements=viewof-thisFilterView#-748425056](https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten-in-bildung.zhweb-noredirect.zhweb-cache.html?keywords=bildungsdaten&filtered=false&slug=@resmartizh/zahlen-und-fakten-in-bildung/1&elements[]=maincontainer&elements=viewof-thisFilterView#-748425056). (Stand: 2022, Zugriff: 30.12.2022)

- Kanton Zürich** (2023). Mehr Schülerinnen und Schüler bestehen die Zentrale Aufnahmeprüfung und die Probezeit. <https://www.zh.ch/de/news-uebersicht/medienmitteilungen/2022/05/mehr-schuelerinnen-und-schueler-bestehen-die-zentrale-aufnahmepruefung-und-die-probezeit.html>. (Stand: 2023, Zugriff: 6.1.2023)
- Kantonsrat** (2018). Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn – ChagAll for all. <https://www.kantonsrat.zh.ch/geschaefte/geschaeft/?id=f7ebe5bf436f4f70bcd071be77a6bed2>. (Stand: 2022, Zugriff: 15.2.2022)
- Kantonsrat** (2019). Bedarfsgerechtes Angebot von Vorbereitungskursen für die Aufnahmeprüfungen an Maturitäts-, Handels- und Fachmittelschulen. <https://www.kantonsrat.zh.ch/geschaefte/geschaeft/?id=8123d4f30aa94044b9b6985e80331c71>. (Stand: 2022, Zugriff: 25.1.2022)
- Keller, F.** (2014). Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt. Wiesbaden: Springer VS.
- Kost, J.** (2013). Durchlässigkeit und Hochschulzugang in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35(3), 473-492.
- Kraftl, P., Andrews, W., Beech, S., Ceresa, G., Holloway, S. L., Johnson, V. & White, C.** (2022). Geographies of education: A journey. In: Area. A journal of royal geographical society, 54(1), 15-23.
- Kriesi, I., & Leemann, R.** (2020). Tertiarisierungsdruck. Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das Individuum. In: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Hrsg.) Swiss academies communications, 15(6).
- Kuckartz, U. & Rädiker, S.** (2022). Qualitative Inhaltsanalysen. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 5. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Landolt, S. & Kägi, M.** (2020). «Go for it!»: Ein Projekt für mehr Chancengleichheit am Gymnasium in Zürich. In: Open Spaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie, 2 (1), 30-41.
- Leemann, R. J., Pfeifer Brändli, A. & Imdorf, C.** (2022). Access to Baccalaureate School in Switzerland: Regional Variance of Institutional Conditions and Its Consequences for Educational Inequalities. In: Education Sciences, 12(3), 213.
- Lehrplan21** (2022). Kanton Zürich. <https://www.lehrplan21.ch/kanton-zuerich>. (Stand: k.A., Zugriff: 30.11.2022)
- Lern-Forum** (2022). Gymivorbereitung Zürich. <https://www.lern-forum.ch/gymivorbereitung-zuerich>. (Stand: 2022, Zugriff: 16.3.2022)

- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J.** (2008). Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes. In: *Child Development Perspectives*, 2(2), 99–106.
- Maaz, K. & Nagy, G.** (2009). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. In: Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.) *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft, 12*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 153–182.
- Mayring, P.** (2012). Qualitative Inhaltsanalyse–ein Beispiel für Mixed Methods. In: Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.) *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, 27-36.
- Meyer, T.** (2018). *Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert. Empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TREE*. Dissertation. Universität Basel: Philosophische- Historische Fakultät.
- Mitchell, K.** (2018). *Making workers: radical geographies of education*. London: Pluto Press.
- Moser, U.** (2008). *Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Moser, U., Buff, A., Angelone, D. & Hollenweger, J.** (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Moser, U., Oostlander, J. & Tomasik, M. J.** (2017). Soziale Ungleichheiten im Leistungszuwachs und bei Bildungsübergängen. In: Neuenschwander, M. P., Nägele, C. (Hrsg.) *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS, 69-77.
- Naumann, I. K.** (2014). Access for All? Sozialinvestitionen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung im europäischen Vergleich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 113-128.
- Neuenschwander, M. P.** (2010). Einleitung. In: Neuenschwander, M. P. & Grunder, H. U. (Hrsg.) *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven*. Chur: Rüegger.
- Nikolai, R.** (2019). Staatliche Subventionen für Privatschulen: Politiken der Privatschulfinanzierung in Australien und der Schweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41(3), 559-575.

- Nussbaum, P.** (2019). Sozialindex – Hintergrundinformationen. Zürich: Bildungsdirektion und Bildungsplanung Kanton Zürich.
- ODEC** Dachorganisation und Plattform der Diplomierten Höherer Fachschulen (HF) aller Fachrichtungen (2022). Das Bildungssystem der Schweiz. <https://www.odec.ch/schweizerisches-bildungssystem>. (Stand: k. A., Zugriff: 28.12.2022)
- OECD** (2016). PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2018). Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility. Paris: OECD Publishing.
- Paulus, W. & Blossfeld, H. P.** (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53(4), 491-508.
- Pfeffer, F. T.** (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. In: European sociological review, 24(5), 543-565.
- Regierungsrat** (2012). Regierungsratsbeschluss. <https://www.zh.ch/de/politik-staat/gesetze-beschluesse/beschluesse-des-regierungsrates/rrb/regierungsratsbeschluss-609-2012.html>. (Stand: 2022, Zugriff: 23.11.2022)
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B.** (2013). Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht. Universität Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Roos, M. & Leutwyler, B.** (2011). Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen., 1. Bern: Hogrefe.
- Roos, M. & Leutwyler, B.** (2017). Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen, 2. Bern: Hogrefe.
- Samuel, R., Bergman, M. M. & Hupka-Brunner, S.** (2013). Longitudinal effects of social background on educational and occupational pathways within early and strong school tracking. In: Longitudinal und Life Course Studies, 5(1), 1-18.
- Schallock, T.** (2016). Tracking. Konsequenzen der Leistungsgruppierung von Schülerinnen und Schülern für die Leistungsentwicklung. In: Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.) Ethnische Ungleichheiten im Bildungverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS, 287-330.

- Scherrer, G.** (2022). An der Goldküste gehen viermal mehr Kinder ans Gymnasium als in der Zürcher Agglo. Die Gründe – und warum das problematisch ist. In: Neue Zürcher Zeitung, 8.3.2022, <https://www.nzz.ch/zuerich/gymipruefung-in-zuerich-grosse-unterschiede-zwischen-gemeinden-ld.1672986>. (Stand: 2022, Zugriff: 16.12.2022)
- Schmidt, S., Schmitt, M. & Smidt, W.** (2009). Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur zweiten Projektphase. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Forschergruppe BiKS.
- Sigrist, P. & Unternährer, P.** (2021). So viele Kinder haben die Gymiprüfung bestanden. In: Tages Anzeiger, 11.5.2021, <https://www.tagesanzeiger.ch/so-viele-kinder-haben-die-gymipruefung-bestanden-976120654149>. (Stand: 2021, Zugriff: 21.2.2022)
- SKBF** (2014). Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SKBF** (2018). Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stamm, M.** (2017). Elterninvestitionen und gesellschaftliche Benachteiligung. In: Pädagogische Rundschau, 71(3-4), 293-304.
- Stamm, M.** (2019). Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Stamm, M.** (2022). Arbeiter Kinder am Gymnasium, erfolgreiche Bildungsaufstiege. Dossier, 2. Aarau: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Stern, E. & Hofer, S.** (2014). Wer gehört aufs Gymnasium? Intelligenzforschung und Schullaufbahnentscheidungen. In: Wyss, E. (Hrsg.) Von der Krippe zum Gymnasium. Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 41-54.
- Suri, H.** (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. In: Qualitative research journal, 11(2), 63-75.
- Tomasik, M. J., Oostlander, J. & Moser, U.** (2018). Von der Schule in den Beruf: Wege und Umwege in der nachobligatorischen Ausbildung. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Toprak-Yildiz, T. E.** (2021). An international comparison using cognitive diagnostic assessment: fourth graders' diagnostic profile of reading skills on PIRLS 2016. In: Studies in Educational Evaluation, 70, 101057.
- TREE** Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (2022). TREE-Studie. https://www.tree.unibe.ch/tree_studie/index_ger.html. (Stand: 2022, Zugriff: 17.2.2022)

- Vlachopoulos, D.** (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? In: Higher Learning Research Communications, 10(1), 16-19.
- Winkler, O.** (2020). Mehr Chancengleichheit durch mehr Durchlässigkeit? In: Thiersch, S., Silkenbeumer, M. & Labede, J. (Hrsg.) Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS, 35-59.
- Wolfgramm, C., Rau, M., Zander-Music, L., Neuhaus, J. & Hannover, B.** (2010). Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen. Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz. In: Allemann-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K. und Röhner, C. (Hrsg.). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg, 55, Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 59-77.

9 Anhang

9.1 Codes

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	1091
Gemeinde	
Gemeinde\Welche Rolle spielt Übertritt ins Gymnasium?	16
Gemeinde\Aufgabe Interviewte*r	29
Gemeinde\Schüler*innen Zusammensetzung	29
Gemeinde\Sekundarschule	1
Gemeinde\Sekundarschule\Einfluss auf Eltern	1
Gemeinde\Sekundarschule\Einfluss auf Lehrperson	2
Gemeinde\Sekundarschule\Einfluss auf Kinder	4
Gemeinde\Sekundarschule\Organisation	17
Organisation der Kurse	
Organisation der Kurse\Hausaufgaben	8
Organisation der Kurse\Schul-/Gemeindegrösse	18
Organisation der Kurse\Konzept/rechtliche Vorgaben	23
Organisation der Kurse\Zulassungskriterien	24
Organisation der Kurse\Zulassungskriterien\Ausnahmen	10
Organisation der Kurse\Finanzierung	18
Organisation der Kurse\Standort	14
Organisation der Kurse\Inhalt	30
Organisation der Kurse\Inhalt\Lehrmittel	5
Organisation der Kurse\Klassengrösse	14
Organisation der Kurse\Lehrperson	23
Organisation der Kurse\Kosten	15
Organisation der Kurse\Kosten\Ausnahmen	4
Organisation der Kurse\Ab wann	15
Organisation der Kurse\Wann	19
Organisation der Kurse\Wann\Warum dann?	3
Organisation der Kurse\Zeit	19
Private Angebote	
Private Angebote\Gegenbewegung	10
Private Angebote\Konkurrenzverhältnis	37

9 Anhang

Private Angebote\sozioökonom. Zusammenhang Besuch Privater Kurse	15
Private Angebote\Wachsender Markt an Privaten Angeboten	19
Private Angebote\Sind private Kurse ein Thema in der Schulgemeinde	23
Chancengleichheit	
Chancengleichheit\schwer zu erreichen	7
Chancengleichheit\Soziale Herkunft mitentscheidend beim Übertritt	20
Chancengleichheit\Soziale Herkunft mitentscheidend beim Übertritt\Gymnasium erkaufen	1
Chancengleichheit\schulinterne Gymivorbereitungskurse und Chancengleichheit	22
Chancengleichheit\Wie chancengleich ist der Übertritt ins Gymnasium in Zürich	26
Chancengleichheit\Ist Chancengleichheit erstrebenswert	11
Chancengleichheit\Definition	15
regionaler Diskurs	
regionaler Diskurs\Wie wird anders diskutiert/andere Wichtigkeit	4
regionaler Diskurs\Relevante regionale/demografische Unterschiede	21
regionaler Diskurs\Meinung zu kantonalem Konzept?	37
Qualität	
Qualität\Verbesserungspotenzial der Kurse	26
Qualität\Verbesserungspotenzial der Kurse\Probleme Lehrpersonen zu finden	13
Qualität\Verbesserungspotenzial der Kurse\Ist anderes Vorgehen ein Thema	6
Qualität\Elternumfragen	3
Qualität\Schüler*innenumfragen	10
Qualität\Austausch mit anderen Schulen	15
Qualität\Austausch mit Lehrpersonen	8
Qualität\Qualitätssicherung	18
Qualität\Übertrittsquote ab Sekundarschule	5
Qualität\Übertrittsquote ab Primarschule	16
Zukunft	
Zukunft\Kritik am jetzigen Übertritt	24
Zukunft\Ist Übertritt und die schulinterne Gymivorbereitung ein Thema im Kollegium	14
Zukunft\Langzeit vs. Kurzzeit	11
Zukunft\Prüfung vs. prüfungsfrei	10
Zukunft\so würden Sie den Übertritt gestalten	15
Schulinterne Gymivorbereitung	
Schulinterne Gymivorbereitung\schulinterne Gymivorbereitung reicht	9

9 Anhang

Schulinterne Gymivorbereitung\Warum gewisse Zulassungskriterien?	5
Schulinterne Gymivorbereitung\Kurzzeitgymnasium empfehlen	9
Schulinterne Gymivorbereitung\Gymnasiumkind	14
Schulinterne Gymivorbereitung\Wer soll in den schulinternen Gymivorbereitungskurs	17
Schulinterne Gymivorbereitung\Warum/Welches Ziel mit dem schulinternen Gymivorbereitungskurs?	12
Schulinterne Gymivorbereitung\Seit wann gibt es den schulinternen Gymivorbereitungskurs	14
Schulinterne Gymivorbereitung\Wertschätzung	13
induktiv, ZAP-betreffend	
induktiv, ZAP-betreffend\Nichtkennen des Schweizer Schulsystems/Expats	7
induktiv, ZAP-betreffend\Unfaire Beurteilung/Subjektivität	7
induktiv, ZAP-betreffend\Druck der Eltern	26
induktiv, ZAP-betreffend\Überbelastung Kind	7
induktiv, ZAP-betreffend\Eltern können nicht unterstützen	8
induktiv, ZAP-betreffend\Komplexität der Prüfung	17
induktiv, ZAP-betreffend\Rolle des Kantons	5
induktiv, ZAP-betreffend\Grosse Unterschiede im Kanton	5
induktiv, ZAP-betreffend\Zulassungskriterien als Erfahrungswert, Erfolgchancen	10
induktiv, ZAP-betreffend\Deutsch und DaZ als Thema bei Lehrpersonen	17
induktiv, ZAP-betreffend\Vornoten als Quelle der Ungleichheit	19
induktiv, ZAP-betreffend\Lehrpersonen die ZAP korrigiere	2
induktiv, ZAP-betreffend\falsche Sachen über den Kanton gehört/schwierige Kommunikation	3
induktiv, ZAP-betreffend\politisch ein Thema	3
induktiv, ZAP-betreffend\Chancengleichheit fängt früher an	8
induktiv, ZAP-betreffend\keine Nachhilfestunde	6
induktiv, ZAP-betreffend\Geographische Gründe	1
induktiv, ZAP-betreffend\über die Köpfe der Lehrpersonen entschieden	5
induktiv, nicht ZAP-betreffend	
induktiv, nicht ZAP-betreffend\Differenzieren	6
induktiv, nicht ZAP-betreffend\Im Gymnasium bleiben	10
induktiv, nicht ZAP-betreffend\das Gymnasium ist teuer	3

9.2 Einverständniserklärung zur Teilnahme am Interview



Universität
Zürich^{UZH}

Das Angebot von schulinternen Gymivorbereitungskursen im Kanton Zürich
Masterarbeit, Hannah Sommer, hannah.sommer@uzh.ch

Datum des Interviews: _____

Einverständniserklärung

Mit Ihrer Unterschrift bestätigen Sie:

- dass Sie zu diesem Interview eingewilligt haben.
- dass Sie dieses immer abbrechen können und Fragen nicht beantworten müssen, wenn Sie nicht wollen.
- dass Sie darüber aufgeklärt wurden, dass das Interview aufgenommen und transkribiert wird.
- dass Sie darüber aufgeklärt wurden, dass Ihr Name sowie auch der Name der Schulgemeinde anonymisiert werden. Ihr vollständiger Name und die Schulgemeinde werden nur dem Forschungsteam bekannt sein.
- dass Sie darüber informiert wurden, dass die Masterarbeit veröffentlicht wird.
- dass Sie darüber informiert wurden, dass die Daten in anonymisierter Form in wissenschaftlichen Veröffentlichungen verwendet werden dürfen.
- dass Sie darüber informiert wurden, dass die Interviews auf einem passwortgeschützten Computer gespeichert werden, mit Beendigung der Masterarbeit da gelöscht und auf einem passwortgeschützten Server des Geographischen Instituts der UZH abgelegt werden.

Datum, Unterschrift der*des Interviewten: _____

Datum, Unterschrift der Interviewerin: _____

9.3 Interviewleitfaden

Interviewleitfaden – schulinterne Gymivorbereitungskurse (SIGVK) in Primarschulen

- Datenschutzvereinbarung
 - o Unterzeichnen der Einverständniserklärung

Start der Audioaufnahme

Einstieg

- Begrüssung und Dank für die Zeit
- Kurzer Umriss des Themas
- Warum ein Interview? Mehr erfahren über Kontext, Hintergrundwissen und Handhabungen an den Schulen bei Themen betreffend Gymiübertritt
- Kurze Beschreibung des Interviewablaufs und der ungefähren Dauer

Einstiegsfragen:

- Zuerst würde ich gerne mehr über Ihre Schulgemeinde erfahren. Können Sie sich und ihre Schulgemeinde kurz vorstellen? Wie ist die Schüler*innenzusammensetzung?
- Was zählt zu ihren Aufgaben innerhalb der Schulgemeinde und eventuell sogar im Bezug zu den SIGVK?

Hauptteil:

- **Inwiefern spielt der Übertritt ins Gymnasium an Ihrer Schule eine Rolle?**
 - o Was ist die inhaltliche Grundlage für die Gymiprüfung? Wird diese durch den regulären Besuch der 6. Klasse gelegt oder müssen sich Schüler*innen dafür spezifisch vorbereiten? (Kurs an Schule, mit Eltern, private Vorbereitungskurse)

Organisation der Kurse (kurzhalten)

- o Sie in ihrer Schule bieten solche Kurse an.
- o Wann finden diese genau statt? (Kursdauer innerhalb des Schuljahres und wann in der Woche)
- o Werden die Kurse in allen Schulhäusern angeboten oder müssen SuS in andere Schulhäuser gehen? Hat dies Ihrer Meinung nach eher Vor- oder Nachteile?
- o Sind die Kurse klassenübergreifend?
- o Wer unterrichtet die Kurse?
 - Wie werden die Kurse finanziert/abgerechnet? Aus dem «Fonds» der Begabtenförderung? Ist das in allen Schulen der Schulgemeinde gleich?

- Welche Fächer werden unterrichtet?
 - Könnten Sie genauer auf den Inhalt der Kurse eingehen? Was und wie wird dort genau unterrichtet?
- Sind die Kurse kostenpflichtig?
 - Wie viel kosten die Kurse für die Schulen? Für die Teilnehmenden?
 - Gibt es die Möglichkeit auf finanzielle Unterstützung, falls man sich die Gebühren nicht leisten kann? Wenn ja, welche?
- Müssen die SuS bestimmte **Zulassungskriterien** für den Kurs erfüllen? Noten, Empfehlung, Motivation, usw.
 - Werden Ausnahmen gemacht (spezifische Förderung, Einspruch)?
 - Warum wurden die erwähnten Zulassungskriterien festgelegt?
 - Wurden diese Zulassungskriterien auch aus Berücksichtigung der **Chancengleichheit** gewählt?
 - Ist das eine Thematik, die Sie im Kollegium besprechen?
- Gibt es zu den Kursen einen **Leitfaden oder «rechtliche Vorgaben»** vonseiten des Schulkreises oder den Schulämtern?
 - Wenn nein, wäre das wünschenswert? Wäre es wünschenswert für **alle Schulgemeinden**?
 - Wenn ja, seit wann, warum, wie/warum ist das zustande gekommen?
- 2012 wurde im Kantonsrat ein Vorstoss verfasst, der verlangte, dass alle Schulgemeinden im Kanton eine kostenlose SIGV anbieten müssen. Der Vorstoss fand keine Mehrheit. Die Regelung der SIGV ist den Schulgemeinden überlassen. Was ist Ihre Meinung dazu? Wissen Sie, wie dieser Entscheid damals in Ihrer Schulgemeinde/Schulleitung/LP diskutiert wurde?

Angebot

- Seit wann bieten Sie die SIGVK an?
- Warum wurde der SIGVK eingeführt? Welches Ziel verfolgen Sie mit den Kursen?
 - Wie wurde entschieden, dass die Schulgemeinde SIGVK anbietet?
 - Wer entscheidet das?
- **Welche Schüler*innen sollten aus Ihrer Sicht den Gymivorbereitungskurs bei Ihnen an der Schule besuchen?**
 - Wie würden Sie also den oder die «**zukünftige Gymnasiastin/ Gymnasiasten**» beschreiben?
- Ermutigen Sie Kinder fürs Langzeitgymnasium oder teils auch fürs Kurzzeitgymnasium?
- Im Kanton Zürich werden an verschiedenen Standorten private Vorbereitungskurse für die Gymiprüfung angeboten.
 - Ist das auch ein Thema bei den SuS/Eltern in Ihrer Schulgemeinde?
- Gibt es Ihrer Meinung nach in Zürich einen Trend zu einem **wachsenden Markt von kommerziellen Gymi-Vorbereitungskursen** oder generell Nachhilfe?
 - Woran erkennen Sie diesen Trend?

- **Der Vorbereitungskurs an der Schule kostet nichts. In welchem Verhältnis stehen die Kurse an der Schule zu den privaten Kursen?**
 - Wer besucht die Kurse an Ihrer Schule? Alle, die die Gymiprüfung machen wollen? *Lassen sich diese Kinder charakterisieren? Laut einer Studie von Moser et al. nehmen vor allem SuS aus sozioökonomisch privilegierten Haushalten an privaten Kursen teil. Beobachten Sie Ähnliches?*
 - Nehmen die privaten Anbieter*innen Ihnen «Kund*innenschaft» weg?
 - Können Ihre Kurse mit den kommerziellen Kursen «mithalten»? Werden die SIGVK trotzdem wertgeschätzt?
 - Besuchen die SuS beides?(Was ist beides? Coaches, Familie, ...)
 - Wie wirkt sich das (steigende) Angebot kommerzieller Kurse aus Ihrer Sicht auf Ihre Schule aus? Und auf die Kinder und deren Familien?

- **Kann man die SIGVK als eine Art «Gegenbewegung» zu den zahlreichen kostenpflichtigen ZAP-Vorbereitungsangeboten verstehen?**

Chancengleichheit

- Dieses Wort kann man sehr unterschiedlich verstehen. Was verstehen sie grob unter diesem Begriff?
 - Ist das erstrebenswert oder nicht? Warum (nicht)?
- So generell: Wie **chancengleich** schätzen sie den Übertritt ins Gymnasium im Kanton Zürich ein?
 - Wie erklären sie sich das? Wo liegen die Gründe dafür?
 - Wie kann dies verbessert werden?
 - Sind Sie der Meinung, dass die SIGVK einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit liefern?
 - Inwiefern?
- Würden Sie sagen, die soziale Herkunft ist in der CH/ZH mitentscheidend beim Übertritt ins Gymnasium? Und wie beurteilen Sie das?

Qualität

- Erheben sie eine Erfolgsquote der Übertritte ins Langzeitgymnasium innerhalb der Schulgemeinde?
 - Wie ist die Übertrittsquote ins Langzeitgymnasium in der Schulgemeinde?
 - Wissen Sie, ob viele SuS erst später den Übertritt ins Kurzzeitgymnasium machen?
- Wie und von wem wird die Qualität der Kurse diskutiert?
 - Welche Kontrollinstanzen oder Qualitätssicherungsmechanismen bezüglich der SIGVK gibt es?
 - Wie und von wem werden die Kurse ausgewertet?
 - Inwiefern werden die SIGVK mit Kursen anderer Schulgemeinden verglichen? Findet ein **Austausch mit anderen Schulen** statt?
 - Inwiefern werden die Erfolgsquoten mit denen der anderen Schulgemeinden verglichen?

- Was sind Konsequenzen?
- Gibt es momentan Diskussionen zu anderem Vorgehen in den Kursen an der Schule?
- Wo sehen Sie **Verbesserungspotenzial** für die Kurse?
 - Haben SuS die Möglichkeit, Verbesserungswünsche anzubringen?
 - Wie werden diese diskutiert?
- Regionaler Diskurs
 - Denken sie eine **kantonal einheitliche Regelung** der Kurse ist richtig/wichtig? Warum (nicht)?
 - Welche **regionale/demografische Unterschiede** gibt es, welche beim Angebot der SIGVK beachtet werden müssen?
 - Was denken Sie (oder wissen Sie), wie wird das Thema je nach Schulgemeinde anders diskutiert?
 - Andere Wichtigkeit?
- Zukunft
- Was wünschen Sie sich für die Zukunft bezüglich des Übertrittes ins Gymnasium?
 - Wie würden Sie den Übertritt ins Gymnasium neugestalten? Gibt es da **Unterschiede zwischen Lang und Kurzzeitgymnasium?**
- In gewissen Kantonen gibt es den **prüfungsfreien Übertritt ins Gymnasium**. Wäre das auch eine Variante, die der Kanton Zürich in Zukunft verfolgen könnte?
 - Warum, warum nicht? Vorteile/Bedenken?
- Gewisse Kantone bieten – im Gegensatz zu Zürich – **nur das Kurzzeitgymnasium** an. Wie beurteilen Sie das?

Sind solche Überlegungen Thema in der Schulgemeinde?

Noch schnell zur Sekundarschule. Ist in Ihrer Schulgemeinde die Sekundarstufe gegliedert oder kooperativ? Also ABC separate Klassen oder in einer?

- Inwiefern hat die Art mit Überlegungen zum Übertritt ins Kurzzeitgymnasium zu tun?

Rückblick:

- Geben Sie den Schüler*innen und Eltern Informationsbriefe zu den Kursen? Dürfte ich davon eine Kopie haben?
- Wollen Sie noch etwas anfügen?
- Dank!

Beenden der Audio-Aufnahme.

Ausblick:

- Wie wird die Forschung weitergehen, Information zur Auswertung der Ergebnisse.

9.4 Quantitative Umfrage

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen um an der Umfrage zum Angebot der schulinternen Gymivorbereitungskurse im Kanton Zürich teilzunehmen. Unter schulinternen Gymivorbereitungskursen werden jene Gymivorbereitungskurse verstanden, welche von der Schule selber angeboten werden.

Die Daten werden anonymisiert und vertraulich behandelt.

Teil A: schulinterne Gymivorbereitung in der Primarschule**A1. Name der Schulgemeinde**Adlikon Primar Adliswil Aesch Primar Aeugst a.A. Primar Affoltern a.A. Primar Altikon Primar Andelfingen Primar Bachenbülach Primar Bachs Primar Bäretswil Bassersdorf Bauma-Sternenberg Benken Primar Birmensdorf Primar Bonstetten Primar Boppelsen Primar Brütten Bubikon Buchs Primar Bülach Primar Bülach 

Dachsen Primar	<input type="checkbox"/>
Dägerlen Primar	<input type="checkbox"/>
Dällikon Primar	<input type="checkbox"/>
Dänikon-Hüttikon Primar	<input type="checkbox"/>
Dättlikon	<input type="checkbox"/>
Dielsdorf Primar	<input type="checkbox"/>
Dietikon	<input type="checkbox"/>
Dietlikon	<input type="checkbox"/>
Dinhard Primar	<input type="checkbox"/>
Dübendorf Primar	<input type="checkbox"/>
Dürnten	<input type="checkbox"/>
Egg	<input type="checkbox"/>
Eglisau	<input type="checkbox"/>
Elgg Primar	<input type="checkbox"/>
Ellikon an der Thur Primar	<input type="checkbox"/>
Elsau-Schlatt	<input type="checkbox"/>
Embrach Primar	<input type="checkbox"/>
Erlenbach	<input type="checkbox"/>
Fällanden	<input type="checkbox"/>
Fehraltorf	<input type="checkbox"/>
Feuerthalen	<input type="checkbox"/>
Fischenthal	<input type="checkbox"/>
Flaachtal	<input type="checkbox"/>
Flurlingen Primar	<input type="checkbox"/>
Glattfelden	<input type="checkbox"/>
Gossau	<input type="checkbox"/>
Greifensee Primar	<input type="checkbox"/>
Grüningen	<input type="checkbox"/>
Hagenbuch Primar	<input type="checkbox"/>

Hausen a.A. Primar	<input type="checkbox"/>
Hedingen	<input type="checkbox"/>
Henggart Primar	<input type="checkbox"/>
Herrliberg	<input type="checkbox"/>
Hettingen Primar	<input type="checkbox"/>
Hinwil	<input type="checkbox"/>
Hittnau	<input type="checkbox"/>
Hochfelden Primar	<input type="checkbox"/>
Hombrechtikon	<input type="checkbox"/>
Horgen	<input type="checkbox"/>
Höri Primar	<input type="checkbox"/>
Humlikon Primar	<input type="checkbox"/>
Illnau-Effretikon	<input type="checkbox"/>
Kappel a.A. Primar	<input type="checkbox"/>
Kilchberg	<input type="checkbox"/>
Kloten	<input type="checkbox"/>
Knonau Primar	<input type="checkbox"/>
Küsnacht	<input type="checkbox"/>
Langnau a.A.	<input type="checkbox"/>
Laufen-Uhwiesen Primar	<input type="checkbox"/>
Lindau	<input type="checkbox"/>
Lufingen Primar	<input type="checkbox"/>
Männedorf	<input type="checkbox"/>
Marthalen Primar	<input type="checkbox"/>
Maschwanden Primar	<input type="checkbox"/>
Maur	<input type="checkbox"/>
Meilen	<input type="checkbox"/>
Mettmenstetten Primar	<input type="checkbox"/>
Mönchaltorf	<input type="checkbox"/>

Neerach Primar	<input type="checkbox"/>
Neftenbach	<input type="checkbox"/>
Niederglatt Primar	<input type="checkbox"/>
Niederhasli Primar	<input type="checkbox"/>
Nürensdorf	<input type="checkbox"/>
Oberembrach Primar	<input type="checkbox"/>
Oberengstringen	<input type="checkbox"/>
Oberglatt Primar	<input type="checkbox"/>
Oberrieden	<input type="checkbox"/>
Obfelden Primar	<input type="checkbox"/>
Oetwil am See	<input type="checkbox"/>
Oetwil-Geroldswil Primar	<input type="checkbox"/>
Opfikon	<input type="checkbox"/>
Ossingen Primar	<input type="checkbox"/>
Otelfingen Primar	<input type="checkbox"/>
Ottenbach bis 2020	<input type="checkbox"/>
Pfäffikon	<input type="checkbox"/>
Pfungen	<input type="checkbox"/>
Rafz	<input type="checkbox"/>
Regensberg Primar	<input type="checkbox"/>
Regensdorf Primar	<input type="checkbox"/>
Rheinau Primar	<input type="checkbox"/>
Richterswil	<input type="checkbox"/>
Rickenbach Primar	<input type="checkbox"/>
Rifferswil Primar	<input type="checkbox"/>
Rorbas-Freienstein-Teufen	<input type="checkbox"/>
Rümlang Primar	<input type="checkbox"/>
Rüschlikon	<input type="checkbox"/>
Russikon	<input type="checkbox"/>

	Rüti	<input type="checkbox"/>
	Schlieren	<input type="checkbox"/>
	Schwerzenbach Primar	<input type="checkbox"/>
	Seegräben	<input type="checkbox"/>
	Seuzach Primar	<input type="checkbox"/>
	Stadel Primar	<input type="checkbox"/>
	Stäfa	<input type="checkbox"/>
	Stallikon Primar	<input type="checkbox"/>
	Stammheim	<input type="checkbox"/>
	Steinmaur Primar	<input type="checkbox"/>
	Thalheim an der Thur Primar	<input type="checkbox"/>
	Thalwil	<input type="checkbox"/>
	Trüllikon Primar	<input type="checkbox"/>
	Truttikon Primar	<input type="checkbox"/>
	Turbenthal Primar	<input type="checkbox"/>
	Uetikon am See	<input type="checkbox"/>
	Uitikon	<input type="checkbox"/>
	Unterenstringen Primar	<input type="checkbox"/>
	Unteres Rafzerfeld	<input type="checkbox"/>
	Urdorf	<input type="checkbox"/>
	Uster Primar	<input type="checkbox"/>
	Volketswil	<input type="checkbox"/>
	Wädenswil Primar	<input type="checkbox"/>
	Wald	<input type="checkbox"/>
	Wallisellen	<input type="checkbox"/>
	Wangen-Brüttisellen	<input type="checkbox"/>
	Wehntal Primar	<input type="checkbox"/>
	Weiach Primar	<input type="checkbox"/>
	Weiningen Primar	<input type="checkbox"/>

Weisslingen	<input type="checkbox"/>
Wettswil a.A. Primar	<input type="checkbox"/>
Wetzikon	<input type="checkbox"/>
Wiesendangen Primar	<input type="checkbox"/>
Wila Primar	<input type="checkbox"/>
Wildberg bis 2020	<input type="checkbox"/>
Winkel Primar	<input type="checkbox"/>
Winterthur Seen-Mattenbach	<input type="checkbox"/>
Winterthur Stadt-Töss	<input type="checkbox"/>
Winterthur Veltheim-Wülflingen	<input type="checkbox"/>
Winterthur-Oberwinterthur	<input type="checkbox"/>
Zell	<input type="checkbox"/>
Zollikon	<input type="checkbox"/>
Zumikon	<input type="checkbox"/>
Zürich-Glattal	<input type="checkbox"/>
Zürich-Letzi	<input type="checkbox"/>
Zürich-Limmattal	<input type="checkbox"/>
Zürich-Schwamendingen	<input type="checkbox"/>
Zürich-Uto	<input type="checkbox"/>
Zürich-Waidberg	<input type="checkbox"/>
Zürich-Zürichberg	<input type="checkbox"/>

A2. Bietet die Schulgemeinde schulinterne Gymivorbereitungskurse an?

Ja	<input type="checkbox"/>
Nein	<input type="checkbox"/>
keine Antwort	<input type="checkbox"/>

A3. Weshalb bietet die Schulgemeinde keine schulinterne Gymivorbereitung an?

A4. Welche Schulhäuser bieten eine schulinterne Gymivorbereitung an?

Die Durchführung der Kurse muss nicht im jeweiligen Schulhaus stattfinden (örtlich).

A5. Falls Sie nicht Kenntnisse zu den Formaten der Kurse in allen Schulhäusern haben, geben Sie an, auf welches Schulhaus Sie sich im Folgenden beziehen.

A6. Hat die Schulgemeinde in der Vergangenheit schulinterne Gymivorbereitungskurse angeboten?

Ja

Nein

keine Antwort

A7. Weshalb bietet die Schulgemeinde die schulinterne Gymivorbereitung nicht mehr an?

A8.	Wird zur Zeit in der Schulgemeinde diskutiert, ob schulinterne Gymivorbereitungskurse angeboten werden sollen?	Ja <input type="checkbox"/>
		Nein <input type="checkbox"/>
		keine Antwort <input type="checkbox"/>
A9.	Können Sie erläutern wer darüber diskutiert und was diskutiert wird?	<input type="text"/>
A10.	Sind die schulinterenen Gymivorbereitungskurse für die Teilnehmenden kostenpflichtig?	Ja <input type="checkbox"/>
		Nein <input type="checkbox"/>
		keine Antwort <input type="checkbox"/>
A11.	Wie viel kostet der Kurs für die Teilnehmenden zirka? (Fakultativ)	<input type="text"/>
A12.	Finden die schulinternen Gymivorbereitungskurse zeitlich innerhalb des regulären Stundenplanes statt?	Ja <input type="checkbox"/>
		Nein <input type="checkbox"/>
		keine Antwort <input type="checkbox"/>
A13.	Wann finden die schulinternen Gymivorbereitungskurse statt?	<input type="text"/>

A14. Wie häufig findet die schulinterne Gymivorbereitung statt? (Lektionen pro Woche)	<input type="text"/>
A15. In welchem Zeitraum finden die schulinternen Gymivorbereitungskurse statt? (Bitte die Dauer angeben, z.B.: September-März oder Herbstferien-Sportferien)	<input type="text"/>
A16. Wer unterrichtet die schulinternen Gymivorbereitungskurse?	<input type="checkbox"/> schulinterne Lehrperson <input type="checkbox"/> externe Lehrperson <input type="checkbox"/> Person in pädagogischer Ausbildung <input type="checkbox"/> Person ohne pädagogische Ausbildung <input type="checkbox"/> keine Antwort
A17. Welche Fächer werden innerhalb der schulinternen Gymivorbereitungskurse unterrichtet?	<input type="checkbox"/> Deutsch Textverständnis <input type="checkbox"/> Deutsch Sprachbetrachtung <input type="checkbox"/> Deutsch Aufsatz <input type="checkbox"/> Mathematik <input type="checkbox"/> keine Antwort
A18. Gibt es Zulassungskriterien für die Schüler*innen um an den schulinternen Gymivorbereitungskursen teilnehmen zu können?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> keine Antwort

A19. Was sind die Zulassungskriterien?

Notenschnitt

persönliche Motivation des Schulkindes

Einschätzung der Lehrperson

Andere

keine Antwort

A20. Bitte geben Sie den Notenschnitt an und welche Fächer dabei berücksichtigt werden.

A21. Welches sind die "anderen" Zulassungskriterien?

A22. Wie viel Prozent der Sechtklässler*innen besuchen die schulinternen Gymivorbereitungskurse?

ca. 0%-20%

ca. 21%-40%

ca. 41%-60%

ca. 61%-80%

ca. 81%-100%

keine Antwort

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ihre Antworten wurden gespeichert.

9.5 Persönliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, sie oder Teile davon zuvor nicht für andere Qualifikationsarbeiten verwendet und die den verwendeten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Zürich, 31.1.2023

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'H' followed by a long, sweeping horizontal stroke.

Hannah Sommer